



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Valdecy Margarida da Silva

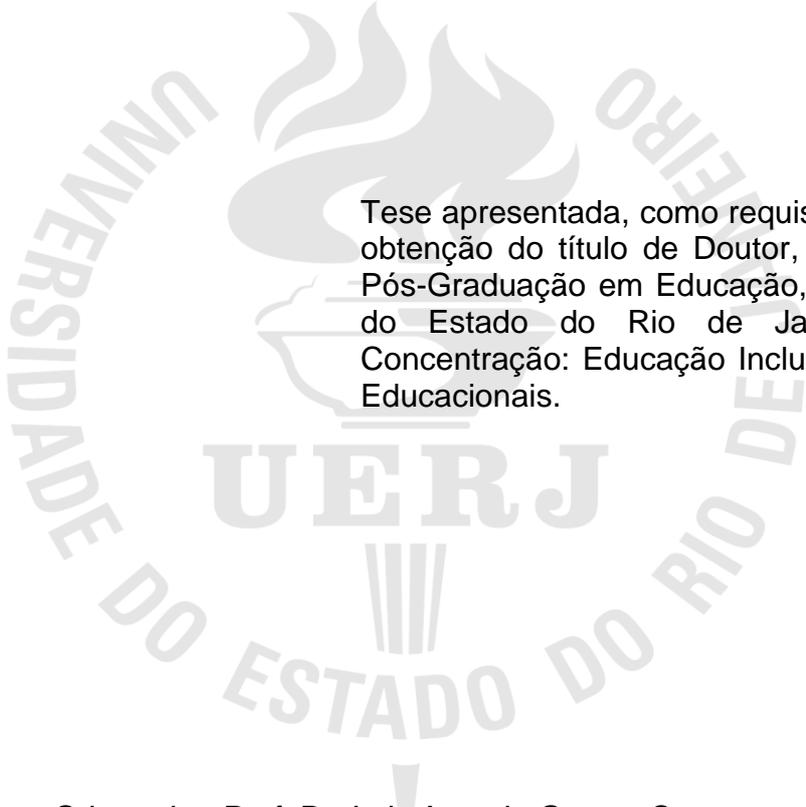
**Alfabetização e letramento: contribuições à formação de
professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos**

Rio de Janeiro

2012

Valdecy Margarida da Silva

**Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores
alfabetizadores da educação de jovens e adultos**



Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2012

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S586 Silva, Valdecy Margarida da.
Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos / Valdecy Margarida da Silva. – 2012.
233 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Professores de educação de jovens e adultos – Teses. 3. Alfabetização de adultos – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 374

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Valdecy Margarida da Silva

**Alfabetização e letramento: contribuições à formação de professores
alfabetizadores da educação de jovens e adultos**

Tese apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 16 de março de 2012.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação – UERJ

Profa. Dra. Marcionila Fernandes
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Profa. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Profa. Dra. Simone Dália deGusmão Aranha
Universidade Estadual da Paraíba – UEPB

Prof. Dr. Antonio Lisboa Leitão de Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Rio de Janeiro

2012

DEDICATÓRIA

Aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos,

Motivo maior da minha constante busca.

Todo o meu carinho e respeito!

Aos meus pais, José João e Margarida, alicerces da minha história, que
“saíram da roça para proporcionar estudo aos seus seis filhos”.

Sem essa ousada e amorosa ação, jamais teria concretizado esse sonho.

Toda a minha gratidão!

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Luiz Antonio Gomes Senna, orientador exigente, ser humano ímpar, sempre sensível ao desenvolvimento individual de cada membro do Grupo. Meu eterno agradecimento pelas orientações e pelo incentivo constante.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, com quem compartilhei meus medos, frustrações e angústias durante todo o período em que estive no Rio de Janeiro.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ), pela excelência do ensino.

À Universidade Estadual da Paraíba, pela oportunidade concedida e pelo apoio financeiro.

Aos professores convidados para a banca de avaliação desta Tese, Prof^o Dr^o Antonio Lisboa Leitão de Souza, Prof^a Dr^a Marcionila Fernandes, Prof^a Dr^a Simone Dália de Gusmão Aranha e Prof^a Dr^a Paula Almeida de Castro, pela disponibilidade e generosidade para com este estudo.

A Jonilson, esposo e companheiro, que esteve sempre comigo compartilhando sonhos e adiando projetos em virtude dessa realização.

Aos meus pais, José João e Margarida, pelo amor incondicional, pela vida.

Às minhas irmãs e ao meu querido irmão Silvio, pelo carinho e apoio.

Às queridas amigas Noalda, Marta, Tatiana, Kátia, Vagda, Margareth, Beth, Paulinha, Socorro, Tatiana, Letícia, Tânia e tantas outras, pelos relacionamentos e lições de otimismo.

A todos...

...muito obrigada!

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

Paulo Freire, 2001

RESUMO

SILVA, Valdecy Margarida da. **Alfabetização e letramento**: contribuições à formação de professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos. 2012. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

A presente pesquisa objetiva caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tanto, foram tomados como aspectos a serem investigados: os marcos teóricos abordados na formação dos professores da EJA da Secretaria de Educação do Município de Campina Grande/PB; o perfil dos sujeitos professores alfabetizadores da EJA (formação inicial e continuada); o papel do estudo sobre a construção das identidades na EJA para a formação do professor alfabetizador dessa modalidade de ensino; aspectos do problema na concepção de alfabetização derivados do não conhecimento das diferenças gramaticais entre Língua Escrita (LE) e Língua Oral (LO) e o lugar dos direitos linguísticos dos sujeitos das culturas orais e o lugar da escrita na vida desses sujeitos. Na tentativa de reconstruir teoria, conceitos, objetivando aprofundar fundamentos teóricos no campo da alfabetização e do letramento na formação de professores alfabetizadores, optou-se pela pesquisa teórico-conceitual, bibliográfica, de cunho explanatório. Além da pesquisa bibliográfica, foram utilizadas contribuições da vivência da pesquisadora como professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino e observações dos encontros de formação continuada da EJA no município. Na tentativa de caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores, recorreu-se, ainda, à análise documental - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e a Composição Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba; universidades de origem dos professores da EJA do município. O estudo revelou que a maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA não têm uma formação específica nessa área 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 reflita e busque alternativas para a questão da inclusão desses alunos.

Palavras-chave: Oralidade e Letramento. Alfabetização. Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Identidades. Sociolinguística Variacionista.

ABSTRACT

SILVA, Valdecy Margarida da. **Alphabetization and literacy**: contributions to the training of literacy teachers of Youth and Adults. 2012. 233 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, 2012.

This study intends to characterize the theoretical aspects necessary for initial and continuing training of literacy teachers on Education of Youth and Adults (EYA). The following factors were taken as aspects to be investigated: the theoretical frameworks discussed in training teachers of EYA from the Department of Education of Campina Grande / PB; the profile of the literacy teachers from EYA (initial and continuing); the role of the study on the construction of identities in EYA for teacher in this kind of literacy education; aspects of the problem in the conception of literacy, derived from non-knowledge of the grammatical differences between written language and oral Language, and the place of linguistic rights of the subjects of oral cultures and the place of writing in the life of these subjects. In an attempt to reconstruct the theory and concepts, aiming to deepen the theoretical foundations in the field of alphabetization and literacy in the education of literacy teachers, it was decided to perform a theoretic-conceptual, literature search and explanatory research. Aside from literature search, were used contributions of the researcher's experience as a teacher of EYA of the Municipal Network of Education and observations on meetings of continuing education of EYA in the city. In attempting to characterize the theoretical aspects necessary for initial and continuing training of teachers, resorted to the documentary analysis - Pedagogical Project of Bachelor in Education of Federal University of Campina Grande and the Curricular Composition of the Bachelor in Pedagogy of State University of Paraíba; home university of teachers of EYA in the city. The study revealed that most teachers and other school staff who work in EYA do not have specific training in this area and work on their teaching, using what they know about the school children. This is because the training of teachers working in EYA is, in most cases, insufficient, lightweight, and lies outside a political project that accounts for reflection and seek alternatives to the issue of inclusion of these students.

Keyword: Orality and Literacy. Alphabetization. Education of Youth and Adults. Teachers Training. Identities. Sociolinguistics Variationist.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOP	Associação Nacional de Formação de Professores
CNE/CEB	Conselho Nacional da Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
FUNDEB	Fundo Nacional de Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBPEX	Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão
IES	Instituições de Ensino Superior
INAF	Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anízio Teixeira
LDB	Lei das Diretrizes de Bases
LDBEN	Lei das Diretrizes de base da Educação Nacional
LE	Língua Escrita
LM	Língua Materna
LO	Língua oral
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONG	Organização não Governamental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PUC/RIO	Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro
SECAD	Secretaria de Formação Continuada de Alfabetização de Adultos.
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Campina Grande
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Porcentagem de analfabetos por região do Brasil	29
Quadro 1 -	Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento	32
Gráfico 1 -	Investimento mínimo por aluno (em reais)	38
Foto 1 -	Faixa anunciando um show.....	129
Quadro 2 -	Níveis de alfabetismo funciona	130
Quadro 3 -	Exemplos de marcação do sujeito na sentença	144
Quadro 4 -	Exemplos de emprego de marcas gramaticais de modalização	145
Quadro 5 -	Exemplos de emprego de marcas de concordância	145
Quadro 6 -	Exemplos de traços descontínuos da língua.....	175

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: SOBRE IDENTIDADES E IDEOLOGIAS	24
1.1	Breve percurso sobre a identidade profissional dos professores	25
1.2	A formação dos professores em educação de jovens e adultos	33
1.3	Os pressupostos teóricos como pano de fundo dos métodos na EJA	43
1.3.1	<u>As contribuições de Paulo Freire ao campo teórico da EJA</u>	48
1.3.2	<u>A Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky</u>	51
1.3.3	<u>Os movimentos que emergem em defesa das políticas de formação de professores da EJA e seus representantes</u>	55
1.4	O papel do educador da EJA na sociedade contemporânea	63
2	DESAFIO DA EJA: O RECONHECIMENTO DOS SEUS SUJEITOS	67
2.1	Educação e identidade	68
2.2	O povo brasileiro: a noção de identidade social	74
2.3	O perfil dos sujeitos que se constituem como alunos da EJA em Campina Grande/PB	83
2.4	Do modelo idealizado de sujeito cognoscente ao sujeito real da Educação de Jovens e Adultos	90
2.5	O sentido da escrita para os sujeitos da EJA: entre primazias e ostracismos	97
3	ORALIDADE E LETRAMENTO/FALA E ESCRITA	102
3.1	Os estudos do letramento: diferentes conceitos, diferentes olhares sobre os sujeitos das culturas orais	102
3.2	Escrita e poder: o processo de gramatização da língua	114
3.3	Analfabetismo funcional: a dupla exclusão	126
3.4	Sobre as diferenças entre língua escrita e língua oral	136
3.4.1	<u>O fenômeno do bilinguismo: conceito e concepção</u>	137
3.4.2	<u>Língua oral e língua escrita: línguas distintas e autônomas</u>	141

3.5	A aprendizagem da língua materna na escola: sobre a falta de conhecimento e metodologia adequados à realidade linguística dos alunos	147
4	A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E OS DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS FALANTES	153
4.1	Do estruturalismo à sociolinguística variacionista: percurso histórico	155
4.2	Sobre mitos, ideologias e preconceito linguístico	164
4.3	O que ensinar na escola, levando em consideração os direitos linguísticos dos falantes?	178
5	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO	183
	REFERÊNCIAS	186
	ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande	199
	ANEXO B – Composição Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba	227

INTRODUÇÃO

Razões da pesquisa, problematização e objetivos

Esta tese se inicia com um relato pessoal e reflexivo referente à trajetória de sua autora nos caminhos da Educação de Jovens e Adultos. Neste tom pessoal, sem prejuízo do rigor acadêmico, peço licença para narrar em primeira pessoa, tal como professora que sou.

Minha experiência como professora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Campina Grande/PB, nos últimos anos, possibilitou-me questionar e redimensionar o meu trabalho pedagógico, fundamentando-me, inicialmente, a partir do meu modo de perceber, organizar e objetivar a minha prática. Nesse processo de redimensionamento surgiu a necessidade de caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da EJA.

Esse conflito acompanhou-me durante todos os anos em que estive nas classes de EJA. Professora das turmas da primeira fase do Ensino Fundamental de escolas particulares da cidade, quando ingressei na escola pública, no final da década de 1990, nas classes de Educação de Jovens e Adultos, não aceitava a justificativa de outros educadores – e da própria Secretaria de Educação – que afirmavam já fazermos muito, quando evitávamos a evasão da maioria dos alunos. Minha própria história de vida, como aluna oriunda da escola pública, não me concedia o direito de estar alheia a essa realidade e, como professora alfabetizadora, continuar reproduzindo práticas que, no meu entender, apenas contribuem para a exclusão desses alunos. Constatar o meu fracasso ao final de cada ano, ao ver os sujeitos da EJA passarem em minha sala de aula e não se tornarem sujeitos da escrita, como eles têm direito, foi a motivação maior para o desenvolvimento desta pesquisa.

Considero, ainda, que a falta de uma política oficial de formação de professores alfabetizadores em EJA, coerente e consequente, 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

também uma questão a ser considerada; sempre que desejamos compreender a dificuldade dos alunos na apropriação e consolidação da alfabetização.

Falta aos professores alfabetizadores 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.

Percebo que, nos últimos anos, aos poucos, os sujeitos da EJA estão sendo acolhidos por práticas escolares atentas à diversidade cultural e à riqueza da pluralidade identitária que compõem o povo brasileiro. Tais posturas dos professores, na maioria das vezes, estão relacionadas mais à sensibilidade do que a uma formação apropriada para o exercício de suas atividades. Por outro lado, apenas acolher esses alunos na escola é muito pouco, considerando que eles procuram esse espaço com o objetivo de dominarem a estrutura da escrita e se tornarem leitores e escritores competentes.

Enquanto professora da rede pública de ensino, nos últimos dez anos, venho participando dos Encontros de Formação oferecidos pela Secretaria de Educação do Município. Nas Formações dos professores de EJA, organizadas por professores técnicos, que também não têm formação adequada para essa modalidade de ensino, fomos submetidos a estudos que abordam diferentes aspectos educacionais, tais como: aprofundamentos de textos de sensibilização para os professores, aprofundamento da psicogênese da língua escrita, estudo de pesquisas da área da EJA, oriundas dos movimentos sociais ou que defendem os estudos culturais, e estudo da pedagogia de Paulo Freire, autor que fundamenta todo o trabalho da EJA no Município. Em todos os encontros de Formação, Paulo Freire foi e continua sendo estudado e discutido como o autor que poderia resolver as questões do fracasso da EJA.

Nos intervalos desses encontros, momentos em que tínhamos a oportunidade de trocar ideias sobre a nossa prática, o que mais marcava nessas formações era a presença de professores como eu, angustiados com a não aprendizagem de seus alunos e com a pouca relação entre as teorias propostas na formação e a reversibilidade possível para a sala de aula e suas demandas.

Considerando tais lacunas no campo da EJA, na presente pesquisa, parto das seguintes questões: que aspectos teóricos são necessários à formação inicial e continuada do professor alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos? A EJA

rechaça o papel do trabalho com a oralidade e o papel do trabalho centrado e orientado para a construção da escrita? O que observo é que, a formação inicial e continuada do professor alfabetizador da EJA não contempla os aspectos teóricos necessários para a formação de um profissional capaz de compreender melhor os sujeitos das culturas orais e torná-los sujeitos da escrita.

A intenção da presente pesquisa é caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, tomei como aspectos a serem investigados: os marcos teóricos abordados na formação dos professores da EJA da Secretaria de Educação do Município; o perfil dos sujeitos professores alfabetizadores da EJA (formação inicial e continuada); o papel do estudo sobre a construção das identidades na EJA para a formação do professor alfabetizador dessa modalidade de ensino; aspectos do problema na concepção de alfabetização derivados do não conhecimento das diferenças gramaticais entre Língua Escrita (LE) e Língua Oral (LO) e, finalmente, o lugar dos direitos linguísticos dos sujeitos das culturas orais e o lugar da escrita na vida desses sujeitos.

Enfim, pretendo, com este trabalho, alcançar os seguintes objetivos: 1) identificar os marcos teóricos presentes na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da EJA no município de Campina Grande/PB; 2) caracterizar o papel dos estudos sobre a construção das identidades na EJA para a formação do professor alfabetizador dessa modalidade de ensino; 3) caracterizar aspectos do problema na concepção de alfabetização derivados das diferenças gramaticais entre LE e LO e, finalmente, 4) situar o lugar dos direitos linguísticos dos sujeitos das culturas orais e o lugar da escrita na vida desses sujeitos.

Para tanto, optei por analisar a composição curricular dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba e da Universidade Federal de Campina Grande, instituições de origem dos professores da EJA do município; acompanhar os encontros de formação continuada desenvolvidos durante o primeiro e o segundo semestre de 2010 e coletar informações sobre a formação dos professores na Coordenação da EJA da Secretaria Municipal de Ensino de Campina Grande/PB. Mais do que um texto inacabado, a presente tese traduz um conjunto de reflexões de quem esteve na sala de aula da EJA e, movida pelo constante fracasso, percorre um caminho de estudos teóricos que ultrapassa os conhecimentos já disponíveis, para, criticamente, ampliá-los.

O perfil sócio-cultural do aluno da EJA

Embora já exista subsídio teórico para caracterizar o sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e este tema não se constituir em custo na formação do professor, retomo essa discussão no capítulo III e abordo a falta de diálogo entre o povo brasileiro, em sua realidade, e a prescrição, por parte de uma minoria, de uma ordem social estranha que o pretende subjugar. Realidade em que o saber erudito é tantas vezes espúrio e o saber popular alcança, contrastantemente, altitudes críticas, mobilizando consciências para movimentos profundos de reordenação social. Entendo que o antagonismo existente entre estes dois polos tenciona legitimar a oposição entre modelos idealizados de instituições sociais, dentre as quais está a escola, e uma população cujas formas de representação de mundo são sumariamente desacreditadas.

Tal percurso se justifica pelo fato de ver a investigação dos processos de formação dos povos como um fascinante e desafiador exercício de autoconhecimento, capaz de nos conduzir à análise das mais diversas manifestações culturais por nós produzidas. Investigar os processos de construção de identidades só é possível se tentarmos entender a história da formação da nossa sociedade. A opção por traçar esse percurso talvez seja uma tentativa de compreender parte daquilo que sou, pois vislumbrar o sentido de nossa coletividade, na multiplicidade de seus aspectos formativos, contribui para a concepção de uma determinada noção de identidade social, na qual podemos, conscientemente ou não, nos refletir.

Filha de agricultores da zona rural do estado de Pernambuco, cheguei à Campina Grande/PB aos 5 anos de idade. Embora não tenha trabalhado na agricultura, pela pouca idade, acompanhei a luta dos meus pais nesse trabalho para sustentar uma família de seis filhos. Assim como a maioria dos meus alunos da EJA, enquanto sujeitos sociais migrantes de áreas rurais, os meus pais carregam a mesma história de vida, a mesma história de exclusão. Não tiveram acesso à escola, na infância, e só foram alfabetizados na idade adulta.

Na tentativa de traçar um perfil dos sujeitos da EJA das escolas públicas do município de Campina Grande/PB, lembro que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais.

Somos um país que se constituiu historicamente como uma sociedade multiétnica pela diversidade de culturas existentes no mesmo espaço.

Fleuri (2003), em seu trabalho “Intercultura e Educação”, promove uma significativa discussão sobre esse complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Para o autor, a intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo em que um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade e a ambivalência ou hibridismo dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas; constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gêneros, de ação social.

Na reflexão sobre o perfil sócio-cultural dos alunos da EJA, e suas especificidades, lembro que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender um público ao qual foi negado o direito à educação, durante a infância e/ou adolescência, seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

O conceito de EJA muitas vezes confunde-se com o de Ensino Noturno. Trata-se de uma associação equivocada, uma vez que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais ela se destina. Várias iniciativas de educação de adultos em escolas ou outros espaços têm demonstrado a necessidade de ofertar essa modalidade para além do noturno, de forma a permitir a inclusão daqueles que só podem estudar durante o dia.

A EJA é espaço de tensão e aprendizado em diferentes ambientes de vivências, que contribuem para a formação de jovens e de adultos como sujeitos da história. Negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores ou desempregados — de diferentes classes sociais; origem urbana ou rural; vivendo em metrópole, cidade pequena ou campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais especiais — todas elas instituem distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e execução de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA (BRASIL, 2000).

Considero que um dos grandes desafios da EJA é o reconhecimento dos seus sujeitos. O perfil sócio-cultural dos alunos é apenas um dos aspectos que compõe esse desafio. No capítulo III discuto as identidades desses sujeitos e, conseqüentemente, aprofundo essa questão.

O percurso metodológico da pesquisa

Ao traçar o percurso metodológico da presente pesquisa, na tentativa de reconstruir teoria, conceitos, e objetivando aprofundar fundamentos teóricos no campo da alfabetização e do letramento na formação de professores alfabetizadores, optei pela pesquisa teórico-conceitual, bibliográfica, de cunho explanatório, percurso este justificado pela necessidade de buscar algumas possíveis respostas na teoria para o “*meu fracasso*” como professora alfabetizadora da EJA. Além da pesquisa bibliográfica, utilizei contribuições da minha vivência como professora da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal Ensino e observações dos encontros de formação continuada no município, ocasião em que pude acompanhar a formação proposta pela Secretaria de Educação aos professores da EJA.

No percurso de fundamentação da pesquisa, na construção da base de sustentação teórica da tese, iniciei, já na construção do projeto de pesquisa, uma investigação no intuito de conhecer as publicações na área de EJA. Nesse momento, a pesquisa e aquisição de livros, revistas, teses, dissertações, monografias, periódicos especializados, anais de encontros científicos e as pesquisas no banco de tese da CAPES e na internet foram necessários para observar quem escreveu na área da EJA, o que já foi publicado, que aspectos já foram abordados e quais as lacunas existentes na literatura. Uma vasta bibliografia foi encontrada e na maioria dessas publicações a EJA é estudada na perspectiva dos Movimentos Sociais e Educação Popular. Nesses estudos, a obra e o pensamento educacional de Paulo Freire, as políticas públicas na área da EJA, incluindo aí os diversos Programas de Alfabetização que fracassaram na tentativa de resolver os crônicos problemas da alfabetização, são retomados. Diversos outros debates são promovidos no intuito de ampliar a discussão em torno da afirmação do

direito à educação básica para os jovens e adultos, em contraposição às iniciativas assistencialistas e emergenciais de alfabetização na linha das campanhas que recorrentemente assaltam a área.

Nesse percurso, observei que existe uma lacuna no que diz respeito à discussão sobre a identidade dos sujeitos da EJA, a oralidade e a cultura escrita. Tal lacuna se estende à formação inicial e continuada do professor. Após a busca dessas referências, iniciei a produção de resumos, resenhas e fichamentos dos textos. No Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, liderado pelo Prof^o Senna, pude discutir conceitos e ampliar o campo teórico da pesquisa.

Na tentativa de caracterizar os aspectos teóricos necessários à formação inicial e continuada dos professores, recorri, ainda, à análise documental - Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande e a Composição Curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba; universidades de origem dos professores da EJA do município. Desta forma, verifiquei se a formação inicial do professor contempla, ou não, a demanda por caracterizar os aspectos teóricos que definem o aluno da EJA e os aspectos de alfabetização a ele associados.

Considero, também, neste trabalho, a contribuição dos programas de educação continuada, na formação do professor de EJA. Em 2010, participei de quatro encontros de formação continuada da EJA da rede municipal¹. Embora passados dois anos do meu afastamento do grupo, os encontros de formação aconteceram nos mesmos moldes dos anos em que participei como professora alfabetizadora. Nesse período, acompanhei a equipe da Coordenação da EJA para colher informações sobre o quadro de professores e a formação inicial destes. Esclareço que, desde o início da pesquisa não foi meu objetivo coletar dados de campo. Portanto, esta tese não prioriza tais dados uma vez que não fui a campo nesta etapa da minha formação porque considerei ser necessário avaliar e aprofundar aspectos teórico-conceituais com base nos quais pudesse explicar fatores determinantes para o insucesso de certos alunos em práticas de alfabetização. Ademais, como professora que jamais deixa a sala de aula, já tenho o

¹ A minha participação nos encontros de formação nesse ano objetivou, apenas, verificar se a formação acontecia nos mesmos moldes do período em que participava como professora alfabetizadora; antes do meu afastamento para o doutorado, ocorrido no final de 2008.

privilégio de conhecer o campo sobre o qual sustentam meus objetivos e perspectivas de investigação. Entretanto, a presente pesquisa não encerra a minha investigação. Posteriormente voltarei ao campo para contribuir com a formação continuada dos professores.

Nos encontros, a Coordenação da EJA, além do fornecimento de dados estatísticos, apresentou algumas dificuldades encontradas pelos professores. De acordo com essa Coordenação, os professores alfabetizadores enfrentam os seguintes problemas: frequência irregular dos alunos, evasão, dificuldade apresentadas em trabalhar com a diversidade das salas da EJA (nesse momento, a Coordenação revela que é comum os professores realizarem práticas infantilizadas com os alunos da EJA), dificuldade de garantir a permanência dos alunos nas turmas. Quanto às explicações dadas pela Coordenação para o fracasso no trabalho de construção da escrita nas classes de EJA, estas estão relacionadas à falta de sistematização da prática pedagógica dos professores e à frequência irregular dos alunos.

A Rede Municipal de Ensino de Campina Grande/PB conta, atualmente, com 126 escolas. Dessas, 46 funcionam com turmas de Educação de Jovens e Adultos. De acordo com a Coordenação local, são 93 professores da EJA e desses, apenas 43 são professores alfabetizadores. Ainda, de acordo com a Coordenação, todos os professores são efetivos e possuem nível superior em Pedagogia. Geralmente, são egressos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), com habilitação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como é o meu caso, ou da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), com habilitação em Educação Infantil ou nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A estrutura do trabalho

Na tentativa de não perder o foco do estudo proposto, utilizei apenas as pesquisas que fazem parte do recorte teórico-conceitual escolhido, optando por alguns autores, em detrimento de outros, embasando-me 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, escolhi estudos de Filosofia, Sociologia e Antropologia, cujas contribuições oferecem elementos para reflexão sobre o tema ora explorado, 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 tange à produção teórica. Nesse sentido, foi relevante visitar estudos de Pedagogia, Psicologia e Linguística, entre os mais importantes.

Em todos os capítulos recorri às pesquisas e aos 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 realiza uma análise muito significativa, com fundamentos linguísticos, a respeito das culturas oral e científica e os respectivos modos de pensar dos sujeitos que delas derivaram. De acordo com 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). Para Senna (2003, p. 200-201):

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.

A importância das contribuições das pesquisas de Senna a este estudo deu-se, 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 linguístico, que necessita ser superado. Essa superação necessita acontecer de forma que, ao buscarmos um embasamento na linguística, 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 sociolinguística e da psicolinguística, adquiramos as condições

favoráveis à manutenção da conciliação entre os três campos: a Linguística, a Pedagogia e a Política. A partir disto, esta tese se estrutura em cinco partes distribuídas entre os capítulos 1 a 5, assim caracterizados.

O primeiro capítulo é este texto introdutório que abre a tese. Nele justifico as razões da presente pesquisa, problematizo, traço os objetivos da investigação, abordo o perfil sócio-cultural do aluno da EJA, traço o percurso metodológico da pesquisa e, finalmente, descrevo a estrutura do trabalho.

No segundo capítulo, ***Os professores e sua formação: sobre identidades e ideologias***, abordo a formação dos professores, com foco na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Inspirada nos estudos de Senna (2008), retomo o processo de progressiva degradação da identidade profissional do pessoal de magistério que, para dar conta da absoluta incapacidade de ser professor com aquilo que a formação lhe ofereceu, cede à situação de ser uma espécie de tutor social. Abordo, ainda, as propriedades dos modos narrativo e científico do pensamento pesquisadas por Senna (2003) e a falta de políticas públicas para a formação de professores na área de Educação de Jovens e Adultos. O modelo mental de Vygotsky (1998) é retomado, por apontar para a cultura e a história dos sujeitos, contrapondo-se, assim, ao princípio do inatismo, que vigorava até então como verdade absoluta, criando um abismo de exclusão promovida pela sociedade moderna, representada pela cultura escolar.

Ao tratar dos marcos teóricos da EJA, retomo alguns métodos apontados como facilitadores no desenvolvimento da capacidade de decodificação da leitura e da escrita. No intuito de entender melhor as práticas dos professores alfabetizadores da EJA, encerro o capítulo retomando as pesquisas desenvolvidas por autores como Paulo Freire (1996), defensor do método da palavração, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974), autoras da psicogênese da língua escrita; e autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva – UERJ, Vera Maria Candau - PUC/RIO, Leôncio Soares - UFMG, Tânia Moura – UFAL, dentre outros.

No terceiro capítulo, intitulado ***Desafios da EJA: o reconhecimento dos seus sujeitos***, com a intenção de compreender melhor a origem da produção de analfabetos e a gênese da baixa auto-estima e da identidade desvalorizada das pessoas não-alfabetizadas desse país, recorro aos estudos da formação do povo brasileiro. Nesse capítulo, discuto o processo de construção das identidades dos

sujeitos da EJA e, conseqüentemente, abordo a falta de diálogo entre o povo brasileiro, em sua realidade, e a prescrição, por parte de uma minoria, de uma ordem social estranha que o pretende subjugar. Nessa discussão, recorro a autores como Fleuri (2003), Ciampa (1997), Lago (1996), Sousa Santos (1995), Sawaia (1996; 1999), Rajagopalan e Ferreira (2002), Hall (2003), Senna (2000), dentre outros.

Na tentativa de nos tornar “explicáveis”, recorro às pesquisas feitas por Darcy Ribeiro (1996; 2008), especificamente às descobertas feitas por esse antropólogo e publicadas no livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”. Ao tratar do perfil dos sujeitos que se constituem como alunos da EJA, recorro às pesquisas desenvolvidas por autores como Oliveira (1999), Calháu (2008), Bezerra (1992) e Senna (2003).

Ainda nesse capítulo, discuto o modelo idealizado de sujeito cognoscente e o sujeito real que encontramos nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Finalizo o capítulo problematizando o sentido da escrita para os sujeitos da EJA. Nessa discussão, trago a contribuição de autores como Senna (2000; 2001; 2004), Bourdieu (1999), Soares (1998), Bagno (2000) e Naiff, Sá e Naiff (2008).

No quarto capítulo, intitulado **Oralidade e Letramento/Fala e Escrita**, abordo os estudos desenvolvidos na área da sociolinguística aplicada à língua materna e os estudos do Letramento. Na atualidade, tais estudos, assim como os de Senna, relacionados ao bilinguismo derivado do uso da língua falada e da língua escrita, ganham importância, à medida que ampliam o olhar docente e acadêmico para as variações e transformações de nossa língua, levando-nos a não apenas observar as práticas orais e escritas reveladas por nossos alunos, de forma empírica; mas a buscar embasamento teórico que nos auxilie no trabalho alfabetizador de jovens e adultos. Nesse capítulo, baseada em pesquisas de Senna (2007), Marcuschi (2001), Rojo (2001), Soares (2002), Kleiman (1995), Lopes (2006), dentre outros, aprofundo os estudos do letramento apresentando os diferentes conceitos e formas de olhar os sujeitos das culturas orais; discuto o processo de gramatização das línguas (AUROUX, 1992; SENNA, 2003) e a dupla exclusão a que os sujeitos da EJA estão expostos em função do fenômeno do analfabetismo funcional; e, inspirada nos estudos de Senna (1991), ao tratar do fenômeno do bilinguismo, caracterizo a Língua Escrita como uma língua estrangeira com propriedades distintas da língua do

aluno, sujeito das culturas orais. Concluo o capítulo discutindo a falta de conhecimento e metodologia adequados à realidade linguística dos alunos.

Finalmente, no quinto e último capítulo, intitulado ***A sociolinguística variacionista e os direitos linguísticos dos falantes***, caracterizo o lugar dos direitos linguísticos dos sujeitos das culturas orais e o lugar da escrita na vida desses sujeitos. Início o capítulo fazendo um breve percurso histórico que vai do estruturalismo à sociolinguística. Em seguida, discuto mitos, ideologias e preconceitos que envolvem a questão da língua. Encerro o capítulo fazendo uma reflexão sobre a necessidade de um ensino de língua que leve em consideração os direitos linguísticos dos falantes. Recorro, neste capítulo, às pesquisas desenvolvidas por Labov (1972; 1982), Bagno (1999; 2000; 2007; 2008), Dante Lucchesi (2004), Geraldi (1999), Possenti (1997), dentre outros.

O estudo evidencia que a maior parte dos professores e demais agentes escolares que atuam na EJA não têm uma formação específica nessa área 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.

Embora os Manuais de Normatização de Trabalhos Científicos, considerando o caráter formal e impessoal desses trabalhos, não recomendem a opção pelos tempos verbais primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural, são esses os tempos verbais escolhidos. O primeiro tempo verbal é utilizado nos relatos da minha experiência como professora alfabetizadora da EJA e o segundo, primeira pessoa do plural, em diferentes momentos do texto, justificado pela convicção que tenho de que as ideias aqui expostas foram construídas coletivamente. A orientação do professor Luiz Antonio Gomes Senna e a convivência com os colegas do grupo de pesquisa foram essenciais para a construção de vários conceitos e a elaboração deste trabalho.

1 OS PROFESSORES E SUA FORMAÇÃO: SOBRE IDENTIDADES E IDEOLOGIAS

Este capítulo objetiva identificar os marcos teóricos presentes na formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores da EJA. Nele abordo a formação dos professores, com foco na formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. Inspirada nos estudos de Senna (2008), retomo o processo de progressiva degradação da identidade profissional do pessoal de magistério que, para dar conta da absoluta incapacidade de ser professor com aquilo que a formação lhe ofereceu, cede à situação de ser uma espécie de tutor social. Abordo, ainda, as propriedades dos modos narrativo e científico do pensamento pesquisadas por Senna (2003) e a falta de políticas públicas para a formação de professores na área de Educação de Jovens e Adultos. O modelo mental de Vygotsky (1998) é retomado, por apontar para a cultura e a história dos sujeitos, contrapondo-se, assim, ao princípio do inatismo, que vigorava até então como verdade absoluta, criando um abismo de exclusão promovida pela sociedade moderna, representada pela cultura escolar.

Ao tratar dos marcos teóricos da EJA, retomo alguns métodos apontados como facilitadores no desenvolvimento da capacidade de decodificação da leitura e da escrita. No intuito de entender melhor as práticas dos professores alfabetizadores da EJA, encerro o capítulo retomando as pesquisas desenvolvidas por autores como Paulo Freire (1996), defensor do método da palavração, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1974), autoras da psicogênese da língua escrita; e autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva – UERJ, Vera Maria Candau - PUC/RIO, Leôncio Soares - UFMG, Tânia Moura – UFAL, dentre outros.

1.1 Breve percurso sobre a identidade profissional dos professores

“...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”

João Guimarães Rosa (1994)

Antes de abordar a formação do professor da EJA, objetivo maior deste capítulo, gostaria de discutir, de forma breve, a identidade profissional dos professores da educação básica no Brasil.

De acordo com Senna (2008), desde os anos de 1970, essa identidade passa a sofrer com os reflexos das políticas públicas que promoveram uma repentina e necessária expansão da rede de ensino e uma progressiva ampliação da esfera de inclusão de novos sujeitos sociais, especialmente nas redes públicas. Para esse autor, logo nos primeiros anos após a promulgação da Lei n. 5.692/1971 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1971), que vigorou entre 1971 e 1996 –, o país se defrontaria com o problema de falta de professores para assistir à imensa rede de educação básica em nível fundamental, tanto no regime regular diurno, quanto no supletivo, noturno, uma situação que em algumas regiões do país significava a súbita triplicação da demanda regular por professores.

Em paralelo ao custo financeiro que o novo perfil do quadro de professores traria, de imediato, para os cofres públicos, a implementação das metas de ampliação dos níveis de formação básica no país teria de pronto que superar a objetiva carência de profissionais formados e habilitados para o exercício do magistério, o que trouxe consequências desastrosas para esse campo.

Senna (2008) lembra que, a partir dessa década, iniciou-se um processo de progressiva degradação da identidade profissional do pessoal de magistério. O reflexo mais evidente e que se tornaria um clichê na sociedade foi a deterioração dos salários dos professores, deflagrado, ao mesmo tempo, pela impossibilidade de o poder público arcar com as despesas do quadro de pessoal recém-ampliado e pela cultura de educação como bem de consumo na rede privada.

Entretanto, o processo de degradação instalou-se de forma mais perniciosa depois que o poder público – movido pelo interesse dos setores econômicos, dentro e fora da educação – tratou dos processos de formação de professores e de sua titulação. No intuito de compor rapidamente o quadro docente necessário ao atendimento da rede ampliada, iniciou-se um processo de flexibilização de titulações, que permitiria, por exemplo, o desvio de professores primários para o exercício do magistério do ensino fundamental, e, em paralelo, a autorização de funcionamento de cursos de formação de professores em regimes os mais precários; como as licenciaturas curtas, os cursos oferecidos em finais de semana, ou, simplesmente, cursos destinados a gerar mão-de-obra para o magistério, descompromissados com a qualidade ou com o desenvolvimento de profissionais efetivamente preparados para assumirem o projeto de inclusão escolar, desencadeado pelo dispositivo da obrigatoriedade escolar previsto na Lei nº. 5.692/71 (BRASIL, 1971).

A formação de professores apresentou um quadro mais agravante ainda, em função da influência ideológica do regime militar até a primeira metade dos anos de 1980, quando os mecanismos vários de censura acabaram por impor aos projetos curriculares o modelo tecnicista, conseqüentemente menos reflexivo, sobre a condição do agente de ensino. Senna (2008, p. 34) lembra que:

Disso resultou que, no lugar da construção de conhecimentos, o professor em formação recebeu informações sobre como ensinar, num movimento em que a metodologia do ensino e a engenharia técnica da mente humana preponderaram. Do ponto de vista acadêmico, uma educação estritamente baseada na metodologia do ensino pressupõe, é óbvio, algum tipo de embasamento capaz de sustentar a alegoria de uma formação que é mera alienação intelectual. Tal embasamento sustenta-se em dois pilares. O primeiro, consagrado na cultura moderna, a crença de que os conteúdos escolares têm propriedades edificantes por si mesmos e que sua aprendizagem é condição necessária ao pleno exercício da cidadania. O segundo, já não tão polêmico na cultura acadêmico-científica, a crença em um modelo de mente humana, universal e alijado de valor sociocultural, que explica como a metodologia de ensino pode ser empregada como uma forma de engenharia da aprendizagem, tanto formando genialidades humanas, quanto os anulando como sujeitos com desejos e identidade socioafetiva. Esse modelo de mente – inspirado nas contribuições de Jean Piaget – é formalmente sugerido no próprio corpo da Lei n. 5.692/71 e será por muitos anos parâmetro para a organização de todas as instâncias da escola, desde o planejamento das aulas e dos planos de cursos, as condições e instrumentos de avaliação, até os critérios de formação de turmas.

Como vimos, o caráter tecnicista da formação docente de pronto demonstrou-se absolutamente inadequado para o exercício do magistério em contextos de inclusão social, do que resultaram índices alarmantes de reprovação nas redes públicas de ensino, especialmente nas regiões em que as escolas atendiam preponderantemente à população historicamente segregada da sociedade, como é o caso dos Estados do Nordeste.

Como uma reação aos vários anos de censura e controle, os anos de 1980 trouxeram ao magistério um novo tom, e o compromisso com o resgate da condição social da educação toma corpo nas escolas e nas salas de aula em todo o país. Fica, então, evidente, para os professores, que a parcela de contribuição dos conteúdos escolares para a formação dos alunos – especialmente nas escolas públicas – era, de fato, muito pequena, em relação ao enorme hiato que se impunha entre eles e o pleno exercício da cidadania.

Segundo Senna (2008), é nesse período que o magistério começa a resgatar sua natureza fundamentalmente social e humanista, abraçando como um dever ético a causa da inclusão das minorias sociais. Ao mesmo tempo em que isso sucedia nas escolas e as revolucionava, chegava ao Brasil a Psicogênese da Língua Escrita, teoria discutida posteriormente, ainda nesse capítulo. Nesse momento, abre-se espaço para um sem-número de outros estudos que criticavam severamente o modelo de mente previsto na Epistemologia Genética e resgatavam a condição social e cultural dos processos de construção de conhecimento.

A chegada de novos referenciais teóricos na educação ocorre simultaneamente ao final da Guerra Fria, juntamente, portanto, com um estado de certa perplexidade e ceticismo diante da cultura desenvolvida entre os séculos XIX e XX, do que resultaria um movimento de limites não muito claros, denominado Pós-Modernidade. Por coincidência ou não, a Pós-Modernidade chega formalmente ao Brasil ao mesmo tempo em que este preparava uma série de pacotes para se ajustar à nova ordem econômica mundial. Então, sem ter plenamente conseguido dar conta dos problemas que se desencadearam na década de 1970, o país promulga nova Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, e reinaugura o mesmo tipo de problemas, desta vez em decorrência da necessidade de expansão da rede do ensino médio e da formação de professores primários em nível superior, substituindo por título de graduação a antiga titulação obtida em curso normal de nível médio (SENNA, 2008, p. 36).

É nesse contexto que a condição de professor passa a antagonizar a condição de educador, o que em última instância significa que, para dar conta da absoluta incapacidade de ser professor com o preparo que a sua formação lhe

oferecia, ele cede à situação de ser uma espécie de tutor social². É com essa concepção que a maioria dos professores acredita que não vai conseguir ensinar nada para os seus alunos e acaba deslocando seus objetivos para a “formação de hábitos sociais, de respeito ao próximo e de desenvolvimento de uma educação formal um tanto enviesada, meio que frustrante, tanto para os alunos como para si próprios” (SENNA, 2008, p. 36).

Como vemos, a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem, em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, acreditava-se ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, como lembra Senna (2008), absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal.

A breve história da alfabetização construtivista entre os anos de 1980 até hoje bem comprova a falência dos cursos de formação de professores. Curiosamente, quanto mais se adotam os preceitos da Psicogênese da Língua Escrita, mais se asseveram as dificuldades de alfabetização entre os sujeitos oriundos de culturas marginais.

Ao ingressar na rede pública de ensino de Campina Grande/PB, no início de 1998, nas classes de Educação de Jovens e Adultos, tentei fundamentar a minha prática nesses pressupostos teóricos. Entretanto, quanto mais tentava analisar a escrita dos sujeitos da EJA à luz do sujeito da Psicogênese, mais percebia que esses sujeitos não cabiam nesses preceitos e os avaliava como fracassados na tentativa de construção da escrita.

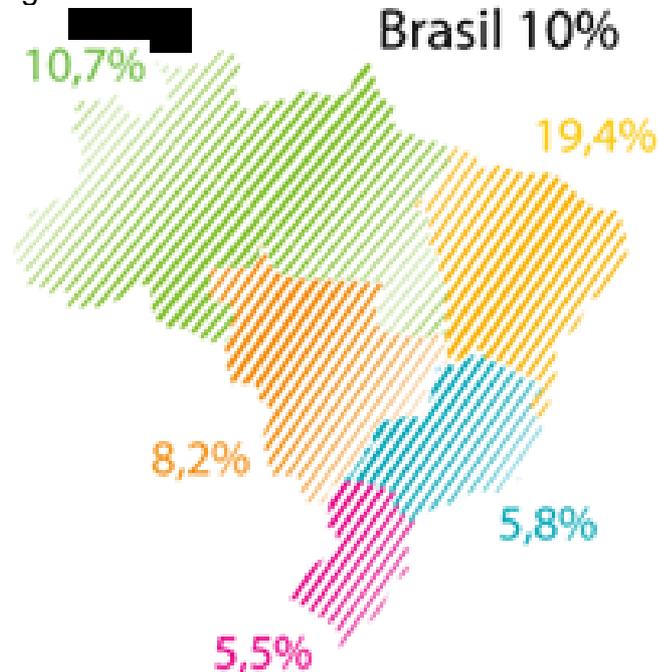
Com os altos índices de analfabetismo que ainda hoje perduram no Brasil, especialmente nos estados do Nordeste, como vemos no mapa que mostra a porcentagem de analfabetos por região³, as bases teóricas do construtivismo foram

² Termo utilizado por Senna (2008) ao referir-se às novas funções que o professor vem ocupando na sociedade contemporânea e que estão relacionadas à orientador e estimulador na formação de hábitos sociais e de valores éticos e morais, como também de respeito ao próximo e de desenvolvimento de hábitos próprios de uma educação formal.

³ Na população com 15 anos ou mais.

absorvidas como tábuas de salvação e não como ponto de partida para outras investigações que, de fato, construíssem bases consistentes para o magistério.

Figura 1 - Porcentagem de analfabetos por região do Brasil



Fonte: PNAD (2008)

Para Senna (2008), os papéis que se desejam resgatar na figura do professor podem ser divididos em dois planos. No primeiro, situam-se os aspectos diretamente relacionados aos objetivos da educação formal no desenvolvimento do indivíduo, aqueles que especificamente cabem à escola e não à educação informal, a cargo da família e da sociedade como um todo.

Na ausência de estudos consistentes acerca de tais objetivos, o professor tende a persistir na crença de que sua missão social consiste no ensino de conteúdos programáticos, uma crença das mais frágeis na sociedade contemporânea, dada a fartura de fontes de saber não ligadas à escola, como a TV e a *internet*. Segundo Senna (2008, p. 38):

A escola há muito deixou de ser a fonte mais confiável de saber. Se pensarmos que, dentro dos próximos dez ou vinte anos, a maioria dos serviços que hoje dependem da escrita manual poderão vir a ser plenamente substituídos por tecnologias de processamento digital de voz, nem mesmo o rito da alfabetização será imprescindível para o pleno exercício da cidadania, de modo que já não se trata de um domínio curricular essencial na educação formal. Os saberes que povoam a escola hoje, sob severa margem de incredulidade dos alunos, tornaram-se circunstanciais, uma espécie de ferramenta *on demand* a que se tem

acesso e de que se faz uso quando é necessária e, em seguida, retorna ao ciberespaço até nova demanda.

Nesse contexto, os objetivos da educação formal situam-se para além dos conteúdos, na ordem de coisas que instaura as condições necessárias para se ter acesso ao saber e dele dispor de maneira satisfatória. Desse modo, o saber cede espaço ao conhecer, não como estado, porém como potencialidade humana, uma faculdade que proporciona ao homem tornar-se leitor do mundo. Senna (2008) lembra que não se deve confundir esse leitor com o objeto de trabalho dos professores de línguas. Trata-se de um leitor que investiga, analisa, constrói hipóteses, avalia e transforma. Um sujeito que busca e elabora ferramentas materiais, sociais e intelectuais, e se projeta para o futuro, em busca de sua autonomia, sua emancipação. Para dar conta de seu próprio futuro, bem como de tudo o mais que venha a desejar e conceber, até mesmo um texto, esse leitor necessita desenvolver a capacidade intelectual de ir além da percepção de mundo real, de ir ao encontro da abstração, seja como um devaneio lúdico, de onde possa experimentar o imaginário, seja como um planejamento formal, de onde surja o desenho de um ser possível mais adiante.

Além da formação do leitor de mundo, cabe à escola desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais, quanto na esfera do mundo científico, regido por relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais. Vygotsky (2000) foi um dos primeiros teóricos a reconhecer a importância da cultura no desenvolvimento humano, trazendo-nos a possibilidade de existência de um modelo mental que não fosse orientado pelos princípios da individualidade e da universalidade. Reconheceu, no humano, a possibilidade de desenvolvimento de dois tipos de conceitos, a saber: os conceitos espontâneos (cotidianos) e os científicos: um, iniciado desde o primeiro dia de vida, originando-se na experiência da criança sem um planejamento prévio específico, chamado pelo autor de conceito espontâneo ou cotidiano, e outro, que se origina na escola, sendo identificado como conceito científico. Esta seria a origem da existência de dois modos de pensamento: o modo de pensamento que pertence à cultura cotidiana, denominado modo narrativo, e outro modo, que pertence à cultura escolar, denominado modo científico (SENNA, 2003).

Os modos de pensamento sustentam a maneira pela qual a inteligência humana estabelece seus princípios de interação com o mundo. No modo

denominado narrativo, a organização intelectual do indivíduo se dá sem planejamento prévio, sem modelos abstratos; o que importa é o vivido, a relação do sujeito com as situações reais que enfrenta em sua vida concreta, pouco dada a abstrações.

Vygotsky (2000, p. 115) afirma que “a consciência reflexiva chega à criança através dos portais dos conhecimentos científicos”. Para ele, a percepção generalizante desenvolvida pela aprendizagem escolar desempenha um papel decisivo na conscientização da criança de seus próprios processos mentais. Nesse sentido, para o autor, os primeiros rudimentos de sistematização entram na mente da criança por meio do contato com os conceitos científicos. A conceitualização científica desenvolvida o âmbito escolar é sempre mediada por outro conceito num sistema hierárquico, no meio em que a consciência e seu domínio se desenvolvem. O domínio desse tipo de conceito tem início, na maioria das vezes, por sua definição verbal e com sua aplicação em operações não-espontâneas, sendo depois transferidos para os conceitos cotidianos, modificando a estrutura psicológica dos indivíduos.

Constatamos, assim, a existência de modos de pensamento, pois, se o indivíduo se organiza na condição de sujeito a partir dos efeitos causados pela maneira como internalizou as situações vividas, torna-se natural que possam existir diferentes maneiras de conviver, entender e interagir com o mundo e no mundo: um modo de pensamento produzido eminentemente pela cultura oral, o modo narrativo, e o outro, que é o modo científico de pensamento. O que não significa que um se sobreponha ao outro. Pelo contrário, cada um deles desenvolve, no sujeito da aprendizagem, características específicas. Ao tratar das propriedades dos modos narrativo e científico do pensamento, Senna (2003), em seus estudos, apresenta as diferenças abordadas em cada um:

Quadro 1 - Propriedades dos modos científico e narrativo do pensamento

Modo narrativo	Modo científico
Centrado na realidade presente e imediata de mundo	Centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo, de caráter abstrato e simbólico
Despreza o futuro e dedica pouca atenção à análise do passado	Privilegia a análise do passado como forma de preparar um mundo melhor
Opera sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção	Opera sob um esquema de atenção concentrada em apenas um foco, desprezando o contexto
Demanda um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação	Demanda um esquema psicomotor em repouso diante do foco de atenção, resultando no privilégio ao estático, à calma, ao silêncio
Privilegia esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo	Privilegia esquemas de ação que somente se põem em ação sobre o mundo após planejamento prévio
Privilegia acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato	Privilegia acordos escritos, normatizados e formalizados, não necessariamente controlados por acordos interpessoais
Centraliza a experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente sócio-afetivamente	Centraliza a experiência intelectual no objeto/foco da atenção, caracterizando-a como fenômeno isolado de questões afetivas pessoais

Fonte: Senna (2003, p. 16)

Analisando o Quadro 01, percebemos que a escola privilegia apenas um desses modos de pensamento: o científico. Um dos aspectos que ainda nos inquieta com relação aos papéis do professor diz respeito à sua formação própria para o magistério. Vemos que, nessa formação, é urgente e necessário o estudo das estruturas e propriedades que caracterizam o modo pelo qual os sujeitos pensam, percebem e interagem socialmente, em situações narrativas e científicas de leitura e interação com o mundo, por meio do qual o professor seja levado a não discriminar juízos e padrões de comportamento, por serem diferentes dos seus próprios.

É necessário, também, nesse projeto de formação, o estudo de parâmetros para o planejamento da educação formal, tendo em conta a necessidade de o próprio professor ser capaz de integrar sua prática docente cotidiana a um projeto de formação de pessoas, que perdure ao longo de toda a escola básica. Nesse âmbito, lembra Senna (2008), situa-se, sobretudo, a demanda por um saber didático, um plano que, mais específico do que a prática de ensino, é preciso resgatar na

formação dos professores, como dimensão que os leve a construir o conceito de aula.

Um conceito que a tome como instância mediadora na formação de leitores de mundo, de planejamento do ensino como levantamento das perspectivas em torno das quais se institua o sentido (não propriamente a forma) da aula, assim como diversos outros aspectos específicos da profissão do magistério (SENNA, 2008, p. 39).

Entendemos que o que defendemos aqui traz muitas polêmicas para a academia. Poderia citar nesse momento diversos autores que jogariam pedra e se irritariam com tais afirmativas. Mas, consideramos que competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. Respaldados na contraposição dessas competências, há correntes que, direta ou indiretamente, negam a primazia de algum saber específico na formação docente. É preciso, contudo, trazê-lo à tona e começar a discernir entre o preconceito contra o saber meramente técnico e aquilo que é específico, necessário e imperativo para que a educação formal possa, de fato, cumprir-se numa perspectiva inclusiva. Caso contrário, estaremos tão somente contribuindo para a perpetuação da história social do fracasso escolar em nossa sociedade.

Encerramos esse tópico com a crítica de Libaneo (1987, p. 18) aos antitécnicos:

A critique antitécnica é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador escolar. A ênfase no *saber ser*, sem dúvida fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras duas dimensões da prática docente, o *saber* e o *saber fazer*, pois a incompetência do domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do professor-educador. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática.

1.2 A formação dos professores em educação de jovens e adultos

Ao tratar da formação docente, Bannell (2001) lembra que se deve pensar que cada sala de aula está inserida em um contexto sociocultural, que é plural, marcado pela diversidade de grupos e classes sociais, visões de mundo, valores,

crenças, padrões de comportamentos etc.; uma diversidade que está refletida na sala de aula, realidade à qual o professor deve estar atento e que deve também nortear a sua prática enquanto educador.

Nesse contexto, como busca de um entendimento dessas realidades, dos sujeitos de direito da Educação de Jovens e Adultos, agora professores e alunos, inseridos em realidades diferentes, com culturas, valores, crenças e padrões de comportamentos também diferentes, e até mesmo para compreender o meu percurso enquanto professora da EJA, que propus-me a discutir, neste tópico, com base nas políticas públicas historicamente produzidas, a formação do docente para a Educação de Jovens e Adultos.

Como tentarei esclarecer no capítulo seguinte, falar de EJA é reconhecer os diferentes grupos sociais que não são escolarizados, seus saberes e como se constroem essas diferentes identidades; reconhecer suas diferenças e semelhanças em relação a outros grupos. Ser professor de EJA é ter tudo isso em conta e saber o que ensinar e o porquê, levando em conta os saberes que esses educandos já têm, fazendo-os reconhecer estes múltiplos saberes, sua validade para a vida e seus limites.

Este seria o ponto de partida para qualquer prática educativa em EJA: *educadores e educandos se reconhecerem enquanto sujeitos constituídos de diferentes identidades, portadores de culturas e de saberes diferentes.* Reconhecerem o lugar de onde falam, a partir de suas trajetórias, das suas experiências, das suas crenças, desejos e aspirações. Reconhecerem, além disso, enquanto sujeitos coletivos, os aspectos comuns das suas trajetórias com os de outros colegas, sujeitos integrados em um processo histórico, que ultrapassa seu limite individual e os identifica com classes sociais, com raças e etnias, com religiões, gêneros, partidos ou propostas políticas; com grupos sociais. Dado o primeiro passo, é necessário pensar na formação docente na esfera da EJA.

Mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a EJA, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. Especialmente em Campina Grande, cidade do Nordeste, que ainda não oferece uma formação de nível superior em EJA, não existe uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação é, pelo menos parcialmente, explicada pela própria configuração histórica da EJA no

Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005). Em decorrência desse pensamento, os profissionais que atuam nessa área não necessitariam de formação específica.

Nos dois cursos de formação de professores da alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Universidades públicas existentes no município de Campina Grande/PB (UFCG e UEPB), não existe uma formação específica para a área da EJA. Na UFCG, de acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (Anexo A), elaborado no ano de 2008, o componente curricular Educação de Jovens e Adultos, disciplina com carga horária de 45 horas e 03 créditos, aparece apenas no segundo núcleo de estudo, denominado de *Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos*. O segundo núcleo, de acordo com este documento, está voltado às áreas de atuação profissional priorizadas e inclui investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais e avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira. Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos que, visando a uma maior atualização da formação docente frente às transformações de uma sociedade complexa, plural e em mutação, compõem a parte diversificada da formação.

Divididas entre quatro componentes curriculares localizados no último período do Curso, 225 horas do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos são destinadas à área de aprofundamento eleita pelo discente. Após cursar a maior parte das disciplinas dos núcleos de Estudos Básicos e de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, o estudante opta, ao término do penúltimo período letivo, por diversificar sua formação, aprofundando seus estudos em uma das áreas oferecidas no referido período. Escolhida, ainda, por poucos alunos, segundo a Coordenação, a área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos está justificada, no documento, de seguinte forma:

No atual contexto da sociedade brasileira, a construção de conhecimentos e a formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos (EJA) fazem-se necessárias, de modo a contribuir para o enfrentamento do

desafio de garantir, aos brasileiros que deixaram a escola ou nunca a freqüentaram, a oportunidade de ingressar e permanecer nela, usufruindo de uma educação de qualidade social.

As precárias condições de oferta de EJA, os altos índices de evasão e baixo rendimento escolar, a inadequação da escola aos interesses e às necessidades dos alunos, a ausência de formação profissional específica e permanente para os professores, e a desarticulação educação/trabalho compõem uma problemática complexa que sinaliza o afastamento, para horizontes mais distantes, das soluções definitivas para o analfabetismo e subescolarização dessa parcela da população.

Na perspectiva de universalização do ensino de qualidade social, meta relacionada à idéia de educação para a cidadania, atrelada ao desenvolvimento científico e tecnológico, a educação de jovens e adultos, compreendida em seu sentido pleno e não apenas como oferta compensatória de rudimentos de leitura, escrita e cálculo, necessita de profissionais qualificados para atender às especificidades e potencialidades desse público.

Assim, a área de aprofundamento apresentada buscará, através das suas disciplinas e da sua articulação com a pesquisa e a extensão, problematizar a atuação dos professores de EJA, concatenada às três dimensões básicas da qualificação profissional, quais sejam: preparação técnica, compromisso político para emancipação de indivíduos que vivenciam diferentes processos de exclusão, e sensibilidade na tomada de decisões. Trata-se, pois, de articular as dimensões epistemológica, política, profissional e ética, o que se pretende contemplar nas disciplinas propostas (UFCG, 2008).

Os alunos que optarem por essa área de aprofundamento cursam as disciplinas: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (60 horas), Práticas Educativas e Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos (60 horas), Educação Popular e Movimentos Sociais (60 horas) e Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos (45 horas). Vale salientar que essa proposta de formação é bem recente, pois o documento é de 2008. Os professores da EJA do município, como é o meu caso, que fiz o Curso de Pedagogia ainda na década de 1990, não tiveram acesso a essa formação.

Na Universidade Estadual da Paraíba, instituição de origem de alguns professores alfabetizadores da EJA, o Curso de Pedagogia, após reformulação curricular em 2008 (Anexo B), ganhou um componente curricular para discutir as questões da EJA. Mesmo nesse caso, observa-se que cursar um componente curricular de 80 horas, ministrado por professores que, na maioria das vezes, não têm formação adequada na área, não faz tanta diferença na formação inicial do profissional da alfabetização da EJA.

Nesta instituição, o Curso de Pedagogia se propõe a formar profissionais capazes de atuarem como: Professor/a de instituições de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Gestor/a de sistemas de ensino e de instituições educacionais e Educador/a social em organizações não-governamentais,

movimentos sociais e instituições assistenciais. De acordo com o Projeto Pedagógico desta universidade:

As transformações da sociedade contemporânea consolidam a educação como fenômeno plurifacetado, o que afeta a pedagogia como teoria e prática da educação, com a internalização e disseminação de saberes e modos de ação. Acentuam-se as práticas formais e não-formais, surgem iniciativas de formação continuada nas escolas, nas indústrias e em diversos espaços sociais. O pedagógico perpassa todos os setores da sociedade, de forma direta e indireta, extrapolando o âmbito escolar e abrangendo esferas amplas da educação não-escolar. Neste contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia deve considerar a necessidade de um profissional multiquificado. Sendo assim, o objetivo do Curso é formar pedagogos/as, capacitados a atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Processos Educativos (UEPB, 2009).

Como vemos, no sistema educacional brasileiro, a área da EJA é uma das áreas de maior carência de atendimento e é também a área que mais necessita de profissionais capacitados. Ainda existem no Brasil poucos cursos em nível superior que formam o professor para atuar na Educação de Jovens e Adultos. Tal realidade se justifica em decorrência de nos constituirmos em um país em que, historicamente, a Educação de Jovens e Adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional qualificado para seu exercício. Inicialmente, qualquer pessoa alfabetizada poderia atuar nessa área, ainda sem qualquer formação para o magistério e, não raramente, sem concluir sequer a educação básica. A formação do educador da EJA só vem sendo discutida, no cenário educacional, na última década; sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 (BRASIL, 1996), que reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino, e do Parecer CEB 011/2000 (BRASIL, 2000a) e da Resolução 01/2000 (BRASIL, 2000b), que tratam das diretrizes curriculares nacionais pertinentes à EJA – o que conferiu visibilidade à necessidade da formação inicial e continuada, em nível superior, dos educadores que atuam com EJA.

Haddad (2001), ao realizar uma revisão bibliográfica das dissertações e teses escritas (1986/1996) que contemplam esta temática, denuncia, em seus estudos, o modo como a EJA foi historicamente concebida: uma educação compensatória ou supletiva; marcada por um caráter emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade” para atuar.

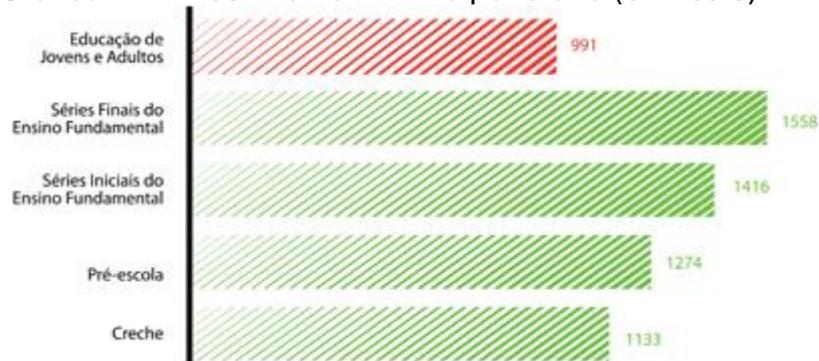
As políticas assistencialistas e infantilizadoras sempre estiveram presentes na EJA, justamente por atender aos apelos do capitalismo. Para Freire (1983, p. 55), o assistencialismo funciona como uma violência contra os povos:

Uma vez que essa atitude impede o diálogo, tira-lhes o direito de serem sujeitos de sua história, de perceberem as ideologias subjacentes aos discursos feitos nos púlpitos e os impede de experienciar a democracia, de participarem, assim, das decisões da sociedade.

Esta perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, além de distanciá-la de um estatuto próprio, que compartilhe saberes e práticas compatíveis com as especificidades do público a que se destina, limita as condições de se ofertar, aos educadores, uma formação adequada. Se a “boa vontade” é suficiente, não há justificativa de possíveis investimentos para formar profissionais para esta modalidade de ensino.

O Gráfico 01 mostra o investimento mínimo por aluno (em reais), previsto no FUNDEB 2010.

Gráfico 1 – Investimento mínimo por aluno (em reais)



Fonte: BRASIL (2007)

Como vemos, a Educação de Jovens e Adultos possui um dos menores investimentos por aluno, ficando atrás da Creche e Pré-Escola. Um dos fatores que concorrem para o descaso com essa modalidade de ensino é a desobrigação da União para com a EJA, processo ocorrido no final dos anos 80 e início dos 90, que contribuiu significativamente para a cristalização de tal representação. Ao mesmo tempo, diversas ações de EJA acontecem de forma pulverizada “sem uma ação indutora por parte do governo que as articulem no âmbito federal” (HADDAD; DI PIERRO, 1994; 2000). Com isso, grande parte dos projetos funciona em condições adversas, com carências de fontes regulares suficientes de financiamento, de

formação inicial específica para os educadores e de materiais que apoiem seu desenvolvimento.

Analisando esse contexto, Haddad e Di Pierro (1994) sintetizam as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA. De acordo com esses autores, os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, como foi o meu caso.

Ainda, na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. É assim que, muitas vezes, o cotidiano desses profissionais se estrutura no improvisado e em transposições para os jovens e adultos das propostas desenvolvidas com crianças. Tal situação é preocupante, à medida que um ensino de qualidade demanda um corpo docente qualitativamente preparado e em condições adequadas de trabalho e remuneração.

Há que se pressionar o próprio Ministério da Educação para uma tomada de iniciativa no que tange à formação desse educador. Embora ainda tímidas, observam-se mudanças na concepção de EJA, adotada pelo Ministério:

O momento é de construção de um novo desenho para a alfabetização e para a EJA como um todo, e vem sendo feito a partir de um diálogo que aponta para uma reconfiguração mais pública da educação de jovens e adultos. Quanto às concepções de EJA correntes, ainda que saiba da distância entre as formulações e as práticas, o MEC vem adotando enfoques de alfabetização e de educação de jovens e adultos mais amplos, intersetoriais, visando a incorporá-las aos sistema nacional de educação, pelo fato de não ser mais possível tratá-las de forma isolada dos sistemas de ensino [...] (HENRIQUES; IRELAND, 2005, p. 354).

A formação de educadores de jovens e adultos vem sendo assumida aos poucos pelas universidades, com programas decorrentes de convênios com entidades da sociedade civil; por ONGs e instituições privadas com tradição na área; e por algumas secretarias estaduais e municipais, que têm procurado criar estratégias de formação continuada de seus professores. Tais iniciativas, entretanto, ainda são incipientes, face à demanda crescente na área. Algumas dificuldades, em especial, vêm sendo apontadas no processo de formação: o caráter voluntário, que

leva a uma provisoriedade nas ações; a ausência de preocupação com a profissionalização dos educadores; a escassez de pesquisas e produção do conhecimento que subsidiem tanto a formação do educador quanto a sua prática docente; a falta de concursos públicos para a área, que evidencia o não reconhecimento da educação de jovens e adultos como habilitação profissional.

Por outro lado, ao educador de EJA é necessário primeiramente compreender a especificidade dessa modalidade de ensino, reconhecendo-a como um ensino para trabalhadores, jovens ou adultos (AMORIM, 2006). Depois, entender que esses educandos, como resultado de suas experiências pessoais e profissionais, têm suas concepções de mundo, suas condições e bagagens culturais, suas formas de aprender, interesses e necessidades, que exigem do professor formas específicas de trabalhar.

Quando nos interessamos pela docência⁴, decidimos ser educadores, professores de jovens e adultos, assumimos um compromisso que nem sempre é claro para nós. Lembro que quando entrei na EJA, sem formação específica, não tinha a menor ideia do que iria enfrentar. No início, sem nenhuma preparação, orientação ou formação, fazia o que era possível. Muitas vezes, partindo da minha experiência com crianças, desenvolvi atividades inadequadas com os jovens e adultos com quem trabalhava.

No entanto, a consciência de práticas inadequadas só é possível se a formação de professores em EJA partir da reflexão de quem somos; quais visões de mundo, de educação, de jovens e adultos temos; quais desejos levam-nos a nos interessar por esta área de atuação. Só nos voltando para nós mesmos, reconhecendo-nos em nossa transitoriedade e inacabamento⁵, enquanto seres

⁴ O Brasil já experimenta as consequências do baixo interesse pela docência. Segundo estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apenas no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental o déficit de professores com formação adequada à área em que lecionam chega a 710 mil. E não se trata de falta de vagas. A queda de procura tem sido imensa. Entre 2001 e 2006, houve o crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, se expandiram apenas 39%. De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2009, o índice de vagas ociosas chega a 55% do total oferecido em cursos de Pedagogia e de formação de Professores.

⁵ Com Freire (2001), compreendo o ser humano como inacabado e, portanto, aberto; como um ser de desejo; como um ser social e político, que se constrói nas relações com os outros seres humanos; como um ser singular que cria sua peculiar maneira de ser, embora faça parte, com os outros, da mesma espécie humana; como um ser que tem uma história, se constrói na história e constrói história.

humanos, é que seremos capazes de entender a complexidade do que é ser professor da EJA.

Para tanto, os cursos de formação de professores, sejam de formação inicial ou continuada, devem desenvolver uma prática coerente com as características que desejamos para o educador de Jovens e Adultos. Uma prática que reconheça e utilize os saberes e as histórias de vida dos próprios educadores, que potencialize suas reflexões críticas e suas inserções sociais, que proporcione vivências capazes de aguçar a capacidade investigativa e o compromisso com os grupos populares, e que, acima de tudo, respeite-os como seres humanos: respeite suas ideias, seus posicionamentos, suas leituras de mundo, seus sentimentos; respeite-os como sujeitos de culturas orais.

A realidade da EJA tem evidenciado que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos rápidos dirigidos por profissionais, também, sem formação adequada, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Não é raro nos depararmos com a oferta de cursos que prometem em poucas horas e por um valor irrisório, preparar profissionais da área de educação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Na falta da intervenção do poder público e da oferta de cursos específicos nas universidades desse país, a iniciativa privada, com o único objetivo de obter vantagens financeiras, vem aproveitando e oferecendo cursos relâmpagos para os professores que desejam ingressar no campo da EJA. Considero que, para se desenvolver um ensino adequado aos sujeitos dessa modalidade de ensino, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como formação continuada.

No entanto, percebemos que a questão da profissionalização do educador de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais nuclear tanto nas práticas educativas como nos fóruns de debates. Assistimos ao esforço de alguns governos municipais e estaduais, no sentido de promover ações de capacitação do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático apropriado a jovens e adultos.

Ao mesmo tempo, a LDB nº 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos

noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal mais claro para a luta política em torno do direito (BRASIL, 1996).

Mesmo considerando esses pequenos avanços e constatando-se que a problemática relacionada à educação de Jovens e Adultos merece compor o currículo da formação básica de todos os educadores, as iniciativas das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são insignificantes, se considerarmos o potencial dessas instituições como agências de formação. De acordo com os dados do INEP (2013) referente ao ano de 2005, das 612 IES (Instituições de Ensino Superior) que possuem o curso de Pedagogia e foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos, apenas 15 (2,45%) oferecem a habilitação de EJA. Para Machado (2000, p. 16), “há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão”.

Pensar na formação do docente para a realidade da Educação de Jovens e Adultos é pensar nos sujeitos que historicamente tiveram seus direitos negados e entender que o Estado, enquanto aquele que, diante das necessidades e demandas da sociedade, deve pensar em políticas públicas que reparem essas defasagens do sistema educacional brasileiro, é responsável pelas políticas para a formação dos educadores que trabalham com essa realidade. Portanto, ao se pensar em políticas para a formação de docentes, é importante pensar que esse docente está inserido em uma realidade específica, para a qual os sujeitos trazem contribuições de suas vivências, que devem auxiliar o trabalho do educador.

O grande desafio que nos apresenta é a formação de profissionais da EJA capazes de criar situações de aprendizagem significativas, que dominem habilidades, revelando competência teórica aplicada à prática; sendo capazes de atender a essas exigências, na transformação social, através de objetivos e princípios que tenham esquemas de ação e adaptação e que, envolvidos com a pesquisa educacional, apresentem-se éticos e críticos.

Em suma, na educação de jovens e adultos, a formação permanente de professores assume uma importância e uma urgência ainda maior. Esse jovem ou adulto, em certo sentido, já é um excluído social, pois, iletrado ou não educado, não participa, é privado de compreender e até mesmo de viver e conviver plenamente como cidadão. Portanto, cabe uma formação urgente desse professor para impedir

que o presente se degenera, comprometendo o futuro com a privação dos indivíduos enquanto sujeitos históricos.

Na discussão sobre a formação dos professores dessa modalidade de ensino, abordo, no tópico que segue, os marcos teóricos que fundamentam as pesquisas dessa área, como forma de entender as práticas docentes que permeiam a EJA, na sociedade contemporânea, e os altos índices de analfabetismo e analfabetos funcionais existentes ainda hoje no país.

1.3 Os pressupostos teóricos como pano de fundo dos métodos na EJA

Minha alfabetização não me foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas com gravetos no chão de terra do quintal

Freire, 1997, p. 3

Ao longo da nossa história, desde que as classes populares tiveram “*acesso*”⁶ à escola, viemos travando batalhas para descobrir a melhor alternativa de alfabetizar crianças, jovens e adultos. O grande desafio da escola desde o século passado tem sido o de resolver os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita. Durante muito tempo, esses esforços estiveram relacionados a métodos supostamente facilitadores no desenvolvimento da capacidade de decodificação da leitura e da escrita. Todos, sem exceção, foram criados para tornar o professor capaz de ensinar e o aluno capaz de aprender, com base em concepções prévias sobre leitura, escrita e alfabetização. Ainda hoje, em pleno século XXI, utilizam-se métodos seculares de alfabetização que já foram amplamente criticados. No intuito de tornar as práticas de alfabetizadores da EJA explicáveis, retomo aqui aos pressupostos teóricos que dão

⁶ O acesso a que me refiro nesse momento não tem o sentido pleno como explicado em Houaiss (2008): ato de ingressar, possibilidade de chegar a, possibilidade de alcançar (algo difícil). O acesso em seu sentido pleno está relacionado à verdadeira democratização da educação que só será realidade na medida em que for possível garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem na escola de todos os que nela ingressarem. No entanto, a efetivação desse propósito traz a necessidade de intervenções em questões sociais mais amplas da sociedade brasileira.

forma aos métodos utilizados nos espaços das salas de aula da alfabetização da EJA.

Senna (1995) descreve três paradigmas básicos de alfabetização tomados desde o ponto de vista das ciências da linguagem: o mecanicista, o linguístico e o semiótico. De acordo com o pesquisador, o *paradigma mecanicista da alfabetização* integra o Paradigma do Estruturalismo, que ganha maior expressão no final do século XIX. Para Senna (1995), não é possível que este paradigma se identifique com todas as vertentes do Estruturalismo, porém admite que o conjunto de referências deste paradigma se apóia nas teorias norte-americanas da linguística estruturalista e da psicologia comportamentalista. Para este paradigma, a prática da alfabetização concentra-se exclusivamente no desenvolvimento das habilidades específicas de codificar e decodificar o código escrito, associando diretamente a fala a uma representação gráfica. Para Senna (1995, p. 224)

A alfabetização mecanicista é estritamente instrumental – uma fase anterior e imprescindível à própria escolarização do indivíduo pois, através dela, objetiva-se exclusivamente garantir ao aluno a possibilidade de ter acesso a língua da escola: A forma escrita da língua oral.

O mecanicismo é a base da maioria dos métodos de alfabetização adotados nas salas de aula do Brasil e de todo o mundo. Considerado o mais antigo, o método da silabação é contribuição direta da psicologia comportamentalista e consiste na imposição de exaustivos exercícios de reprodução de sílabas, ancorados na ideia de que a repetição gera conhecimento.

O surgimento do método fônico e da palavração marca o início de rompimento com a psicologia comportamentalista, no entanto, ainda existe a crença na equivalência estrutural entre fala e escrita. O método fônico, inspirado nas contribuições da fonologia estruturalista⁷, assume o pressuposto equivocado de que letras (grafemas) evoquem sinais equivalentes aos fonemas, a representação mental dos sons da fala. Já o método da palavração é orientado pelas premissas da psicologia da gestalt, segundo a qual o conhecimento é derivado de estados mentais que processam naturalmente os sinais do mundo captados pelo aparato sensorial humano. Nesse contexto, a aplicação desse método consiste em experiências de

⁷ A Fonologia Estruturalista é o ramo das ciências da linguagem que trata da análise e da descrição da representação acústica da fala.

desenvolvimento de percepção e na estimulação dos sentidos por meio da exposição ostensiva de palavras em sala de aula.

Para os defensores do paradigma mecanicista, a eficácia do ato de alfabetizar se restringe ao aprendizado de técnicas, ou seja, o alfabetizar se restringe à aplicação de técnicas destinadas a promover a descoberta da escrita, a partir da estrutura da fala. O que observamos e ainda se observa, uma vez que essa prática de alfabetização ainda é amplamente utilizada atualmente, nas práticas alfabetizadoras é que, quer seja partindo da sílaba para a palavra, do grafema para a sílaba ou da palavra ao grafema, os métodos mecanicistas jamais contemplaram a textualidade discursiva, ou seja dinâmica do processo de interação com o texto, tomado em suas condições reais de comunicação inter-objetiva.

Neste sentido, a alfabetização mecanicista lançou mão amplamente do condicionamento, como fora previsto pela psicologia comportamentalista. Cabe aqui destacar que o sujeito da alfabetização mecanicista idealizado pela sociedade do Estruturalismo no início do século XX, é um sujeito centrado na razão, na consciência e na ação.

Mais tarde, as críticas à palavrão clássica sofreriam severas críticas, primeiramente por Freire, ao alegar que palavras sem sentido na vida dos alunos não levam à construção de escrita alguma, e mais tarde, pelos seguidores da linguística do texto, alegando que a unidade da comunicação humana não é a palavra e sim, a sentença empregada em textos.

Entretanto, só quando se constata que o ato de escrever não se confunde com a fala e que a língua escrita não é equivalente à língua oral, este paradigma perde a sua força resultando num novo paradigma: o linguístico.

O *Paradigma Linguístico* foi incorporado à teoria de alfabetização quando se estabelece a convicção de que entre a língua escrita e a língua oral não há relação direta preconizada na alfabetização mecanicista. Tal ruptura se estabelece a partir das contribuições teóricas das ciências como a sociologia e a sociolinguística e das novas concepções sobre ensino-aprendizagem nas áreas da psicologia e da educação. Alguns fatores tiveram forte influência, como por exemplo, a teoria variacionista de Labov. Esta teoria demonstrou que as línguas estão sujeitas a se transformarem no tempo e no espaço, num processo evolutivo inadiável e incontrolável por leis externas. Por outro lado, a legitimação da língua oral na sociedade como expressão individual e sociocultural, enfraquece a hegemonia da

língua escrita que havia se estabelecido, até então, como um código a serviço das classes sociais dominantes.

De acordo com Senna (1995), não existe, ainda, nenhum compromisso em legitimar socialmente a língua oral, restando ao alfabetizador substituir a sua própria língua pela língua das classes dominantes. Logo, saber a língua escrita continuaria sendo condição para a socialização e inclusão do indivíduo na sociedade. Entretanto, a legitimação da língua oral e a percepção de que a codificação mascara todo o custo da comunicação escrita, despertou os alfabetizadores para o fato de que o uso da língua escrita demandava o domínio de regras que estava muito além da língua legitimada pela cultura do alfabetizando. Diante de tal constatação, a teoria de alfabetização incorporou a possibilidade de romper com a relação: **ler**, ato simples de decodificar, **escrever**, ato simples de codificar. No entanto, tal postura esconde o fato de que a codificação mascara todo o custo de comunicação da escrita.

Segundo Senna (1995, p. 227), a partir desse momento;

A educação passa a encarar de frente as heterogeneidade nos aluno. A escola começa, então, a enxergar que os sistemas simbólicos empregados pelas diferentes culturas nem sempre são compatíveis com o modelo de representação do conhecimento que nos chegou através da tradição cultural ocidental.

O status da língua escrita tem suas estruturas abaladas, pois os diferentes falares legitimam-se como estados diferenciados da língua, igualmente corretos e eficazes, legitimando, assim, o princípio de direito à individualidade. Neste contexto, ser diferente significa ter voz e reconhecimento social.

A etapa subsequente da teoria da alfabetização irá legitimar socialmente a língua oral e as demais formas de manifestação da linguagem. Surge, assim, o *Paradigma Semioticista*. Este paradigma implica muito mais do que uma teoria sobre a alfabetização, uma vez que reúne ao conjunto de teorias epistemológicas que leem, neste fim de século, a natureza do pensamento contemporâneo. “Para além do sistema de expressão, existe um homem dotado de linguagem. Para além deste, existe uma sociedade semiótica”, afirma Senna (1995, p. 228).

A prática alfabetizadora semioticista é revolucionária, pois não se sustenta num método, tal como nos paradigmas anteriores, mas sim, em práticas

mobilizadoras do alfabetizando, que deverá descobrir o processo por meio do qual se constrói ou se interpreta a mensagem não oral.

É neste contexto, e particularmente no Brasil sob a influência da publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*⁸, que se desencadeia um movimento que ficou conhecido como *Construtivismo*. Este projeta-se, inicialmente, nas escolas brasileiras sob a crença de poder vir a se tornar a melhor alternativa para a superação das práticas excludentes de alfabetização.

Antes de descrevermos a proposta que revolucionou as práticas alfabetizadoras, nos deteremos, ainda que brevemente, na concepção teórica que ficou conhecida na área educacional como construtivismo. Tal concepção foi inspirada na Epistemologia Genética ou Teoria Psicogenética de Jean Piaget, que tinha como objeto de estudo o funcionamento da inteligência humana.

Piaget parte do pressuposto de que a inteligência é um dom inato cuja funcionalidade se desenvolve, ao mesmo tempo, por predisposição neuro-fisiológica ao longo do período de maturação cognitiva e por determinação tanto das ações praticadas pelo sujeito sobre a realidade como desta sobre o sujeito, na medida em que as categorias essenciais do pensamento se refletem a partir das propriedades essenciais da realidade do mundo. Foi por meio da teoria psicogenética de Piaget que a cultura moderna deu corpo ao conceito científico de mente como um organismo simbólico integrante da natureza ontológica da biofisiologia humana. Esta teoria foi adaptada para a alfabetização pela psicóloga argentina, Emília Ferreiro, que foi aluna de Piaget e usou sua teoria para pesquisar especificamente como a criança constrói o conhecimento durante o processo de construção da escrita e da leitura.

Apesar de todos os métodos de alfabetização apresentarem falhas comprometedoras de sua eficiência, algumas crianças, jovens e adultos alcançam o sucesso e outros encontram grandes dificuldades ou até mesmo impossibilidades em seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Logo, tais métodos não garantem a aprendizagem da leitura e da escrita, o que torna necessário pensarmos em outros fatores a serem considerados determinantes do sucesso escolar.

⁸ A obra intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, publicada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1979, relata que o trabalho realizado em Buenos Aires de 1974 a 1976 fazia parte da atuação docente universitária e que tinha como objetivo investigar o fracasso escolar produzido nos primeiros anos de alfabetização das crianças daquele país.

Ainda ancorados nos referidos métodos, inúmeros professores da EJA, assim como a maioria dos professores da rede municipal de Campina Grande/PB⁹, fundamentam a sua prática em autores como Paulo Freire, defensor do método da palavração, na psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que não se constitui em um método, mas em modelo ou prática de alfabetização e em autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva (UERJ), Vera Maria Candau (PUC/RIO), Leôncio Soares (UFMG), Tânia Moura (UFAL), dentre outros. Com o intuito de entender melhor as práticas dos professores alfabetizadores da EJA, abordo, nos tópicos que seguem, o que defende cada um desses marcos teóricos.

1.3.1 As contribuições de Paulo Freire ao campo teórico da EJA

Um dos mais influentes pensadores da educação do século XX, Paulo Freire, defensor do método da palavração, nasceu em Recife, Pernambuco, em 19 de setembro de 1921 e faleceu no dia 2 de maio de 1997, em São Paulo. Após uma breve carreira como advogado e como professor de Língua Portuguesa, passou a atuar com educação de adultos e capacitação de trabalhadores. Por sua experiência em alfabetização no Nordeste brasileiro, rapidamente ganhou reconhecimento internacional. O Método Paulo Freire¹⁰ constitui-se em uma proposta para a alfabetização de adultos desenvolvida pelo educador, que criticava o sistema tradicional, que utiliza a cartilha como ferramenta central da didática para o ensino da leitura e da escrita.

⁹ Segundo dados fornecidos pela Coordenação da EJA, da Prefeitura Municipal de Campina Grande/PB.

¹⁰ Freire aplicou publicamente seu método, pela primeira vez, no *Centro de Cultura Dona Olegarinha*, um *Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular* (Recife). Foi aplicado inicialmente com 5 alunos, dos quais três aprenderam a ler e escrever em 30 horas, outros 2 desistiram antes de concluir. Baseado na experiência de Angicos, onde em 45 dias alfabetizaram-se 300 trabalhadores, o presidente da época, João Goulart, chamou Paulo Freire para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização. Essa campanha tinha como objetivo alfabetizar 2 milhões de pessoas, em 20.000 círculos de cultura, e já contava com a participação da comunidade. Só no estado da Guanabara (Rio de Janeiro) inscreveram-se 6.000 pessoas. Mas, com o Golpe de 64, toda essa mobilização social foi reprimida. Paulo Freire, considerado subversivo, foi preso e depois exilado. Assim, esse projeto foi abortado. Em seu lugar surgiu o Movimento Brasileiro de Educação, conhecido como MOBREAL, uma iniciativa para a alfabetização, porém, distinta dos ideais freirianos.

As etapas do seu método são: 1) *Investigação*: busca conjunta, de professor e aluno, das palavras e temas mais significativos da vida do aluno, dentro de seu universo vocabular e da comunidade onde ele vive. 2) *Tematização*: momento da tomada de consciência do mundo, através da análise dos significados sociais dos temas e palavras. 3) *Problematização*: etapa em que o professor desafia e inspira o aluno a superar a visão mágica e acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

O método consiste na apresentação de palavras geradoras. O processo proposto por Freire inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. Através de conversas informais, o educador observa os vocábulos mais usados pelos alunos e a comunidade, e assim seleciona as palavras que servirão de base para as lições. A quantidade de palavras geradoras pode variar entre 18 a 23 palavras, aproximadamente. Depois de composto o universo das palavras geradoras, elas são apresentadas em cartazes com imagens. Então, nos **círculos de cultura** inicia-se uma discussão para significá-las na realidade daquela turma. Em seguida, procede-se à silabação. Uma vez identificadas, cada palavra geradora passa a ser estudada através da divisão silábica, semelhantemente ao método tradicional. Cada sílaba se desdobra em sua respectiva família silábica, com a mudança da vogal (ex. BA-BE-BI-BO-BU). Depois, são apresentadas as palavras novas. Usando as famílias silábicas já conhecidas, o grupo forma palavras novas. Finalmente, na última etapa, há a conscientização. Um ponto fundamental do método é a discussão sobre os diversos temas surgidos a partir das palavras geradoras.

Para Paulo Freire (1983), alfabetizar não pode se restringir aos processos de codificação e decodificação. Dessa forma, o objetivo da alfabetização de adultos é promover a **conscientização** acerca dos problemas cotidianos, a compreensão do mundo e o conhecimento da realidade social.

Em seus estudos, Freire (1983) propôs a aplicação de seu método em cinco fases distintas: 1ª) Levantamento do universo vocabular do grupo. Nessa fase ocorrem as interações de aproximação e conhecimento mútuo, bem como a anotação das palavras da linguagem dos membros do grupo, respeitando seu linguajar típico; 2ª) Escolha das palavras selecionadas, seguindo os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas - numa sequência gradativa das mais simples para as mais complexas, do comprometimento pragmático da palavra na realidade

social, cultural, política do grupo e/ou sua comunidade; 3ª) Criação de situações existenciais características do grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais; 4ª) Criação das fichas-roteiro que funcionam como roteiro para os debates, e que deverão servir como subsídios, sem, no entanto, seguir uma prescrição rígida. Finalmente, a última fase: 5ª) Criação de fichas de palavras, para a decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras.

Embora seu método apresente falhas em virtude de propor a palavrção e não se distanciar dos métodos tradicionais que tanto criticava, Paulo Freire contribuiu significativamente para a reflexão da construção sistemática do pensamento pedagógico libertário.

As falhas às quais me refiro nesse momento não estão relacionadas a uma pesquisa mais aprofundada, mas às minhas próprias experiências como professora da EJA e alfabetizadora. Na tentativa de levar os alunos dessa modalidade de ensino ao domínio da leitura e da escrita, estudei e apliquei o método por diversos anos e percebia que, ao final de cada ano, para o meu desespero, não tinha conseguido tantos avanços. Infelizmente, o apelo político do filósofo da educação não me ajudou a alfabetizar os meus alunos.

Mesmo não trazendo tantas respostas para algumas questões como quais estratégias de ensino contribuiriam para levar o aluno ao pleno domínio da leitura e da escrita, é inegável a contribuição de Freire na discussão sobre a visão de homem e sobre os saberes necessários às práticas dos alfabetizadores. Autor de um discurso transgressor e revolucionário, Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia*, nos faz refletir sobre os saberes necessários à prática de qualquer educador, sempre fundamentados, segundo sua poética-filosófica, numa visão de mundo alicerçada no diálogo, na pesquisa, na concepção crítica de mundo, na humildade, no bom senso, no risco e na curiosidade, na disponibilidade e, acima de tudo, no ato vivo e pulsante de ensinar e aprender.

De acordo com Scocuglia (1999), foi em torno da luta por fazer da educação "uma prática da liberdade", um processo de "conscientização pelo diálogo", uma "ação cultural" em defesa dos oprimidos, um exercício do "direito ao conhecimento", por fazer da educação um processo de "ser mais" dos homens e das mulheres, que Paulo Freire construiu sua história e influenciou outras tantas histórias de vida.

O estudo da Pedagogia de Paulo Freire de imediato nos aponta para algo muito além do que simplesmente um método de educação ou alfabetização de jovens e adultos. O próprio Paulo Freire muitas vezes criticava aqueles a quem atribuíam a ele o chamado “Método Paulo Freire”, o qual considerava um reducionismo de sua Filosofia da Educação. Paulo Freire era, sobretudo, um modelo de filósofo da educação, com marcas extremamente significativas que caracterizam seu discurso. Revolucionário, o educador afirmou que a educação está enraizada na realidade do homem, na busca de práticas que o levem a um futuro melhor e transformador.

Em sua filosofia está presente uma concepção de homem muito bem definida, enquanto Ser que está em permanente processo de evolução, que procura se aperfeiçoar continuamente. Para o pesquisador, somos objetos e nos submetemos à História e à cultura, no entanto, ao mesmo tempo também temos responsabilidades para com a construção do presente social a partir do legado histórico deixado. Na medida em que somos objetos da História, somos igualmente seu sujeito, e tanto mais sujeito quanto sabemos de nossos limites e de nossas responsabilidades.

1.3.2 A Psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky

A teoria da Psicogênese da língua escrita, denominada de construtivismo, tão estudada nos cursos de formação de professores e considerada nesses cursos como essencial para qualquer professor alfabetizador; de autoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), surge como um marco de um movimento ao mesmo tempo acadêmico e escolar, que se projeta, nas escolas brasileiras, sob a crença de poder vir a se tornar a melhor alternativa para a superação das práticas excludentes de alfabetização. A psicogênese é a primeira teoria consistente que se propõe a explicar e descrever o processo cognitivo de construção da escrita e, por esse motivo, orienta as bases com as quais logrou substituir a noção de ensino de escrita pela noção de mediação¹¹ nas práticas de alfabetização.

¹¹ Por mediação, aqui, compreende-se o processo de provocar certa experiência de escrita e levar o aluno a um processo de metacognição, algo de certo modo associado às práticas de ensino-

O grande salto qualitativo evidenciado na teoria da pesquisadora argentina reside no fato de se entender que o educando desempenha um papel ativo no processo de aquisição da leitura e da escrita. Segundo a própria Ferreiro (2001, p. 7), “essa criança se coloca problemas, constrói sistemas interpretativos, pensa, raciocina e inventa, buscando compreender esse objeto social particularmente complexo que é a escrita, tal como ela existe em sociedade”.

Fundamentadas na teoria Piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1979) defendem uma perspectiva teórica de explicação do processo de construção da escrita como um fenômeno derivado de uma predisposição inata do homem, não propriamente definida na ordem do código escrito, mas, sim, na ordem da faculdade que lhe permite construir sistemas de expressão. Segundo a pesquisadora e seu grupo, os aprendizes apresentam hipóteses sobre a escrita e estes passariam pelas mesmas hipóteses ao tentar desvendar os caminhos da alfabetização. São elas: Pré-silábica, quando o aprendiz não consegue relacionar as letras com os sons da língua falada; Silábica, quando ele interpreta a letra à sua maneira, atribuindo valor de sílaba a cada uma; Silábico-alfabética, quando mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; e, finalmente, Alfabética, quando domina, enfim, o valor das letras e sílabas.

A tese das autoras sustenta-se em evidências empíricas de que o surgimento da linguagem na espécie humana dá-se em paralelo ao surgimento das primeiras representações gráficas, o que lhes motiva a propor que a fala e o grafismo sejam formas de manifestação de uma mesma predisposição filogenética. Assim, a psicogênese concede à escrita um caráter compatível com o tipo de fenômeno cognitivo inato com que a teoria de Piaget é capaz de lidar e, nessa perspectiva, torna-se possível descrevê-la à luz do que se compreende como modo de funcionamento da inteligência.

Com a necessidade de atribuir à escrita um caráter passível de tratamento por meio de modelos de funcionamento de mente adotado na psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1979) fizeram uso das pesquisas apresentadas por Chomsky no estudo da aquisição da língua, notadamente o princípio de que a criança constrói a

gramática da sua língua materna, com base em certos parâmetros inatos, denominados universais linguísticos¹².

No entanto, os estudos de Piaget e Chomsky só se assemelham no caráter biológico de suas teorias. Enquanto Piaget defende um modelo de mente em um único centro de inteligência no qual todo conhecimento se produz, seguindo, assim, o modelo clássico de sujeito cartesiano; Chomsky defende um modelo de mente mais fortemente influenciado pelo estruturalismo, no qual a inteligência é vista como objeto de inúmeros módulos independentes, o que lhe permite tratar do fenômeno gramatical como um objeto singular e desvinculado dos demais tipos de conhecimentos produzidos pelo homem. Dessa forma, na psicogênese de Ferreiro e Teberosky, cuja base é formalmente instituída no modelo piagetiano de mente, os universais de Chomsky não poderiam figurar de outra forma senão como um fato isolado e tipicamente justificado como recurso para dar à língua uma natureza essencial.

Assim, como Chomsky e Piaget não abordam fenômenos cognitivos enquanto objetos sob a interferência de valores culturais, condição imperativa quando em situação real de representação de mundo, sua aproximação teórica não permitiu à psicogênese caracterizar a escrita como objeto de comunicação e de interação com os valores sociais. Além do mais, não havendo como tratar a língua como objeto cultural, não haveria como caracterizar o tipo de experiência mediadora que se deve promover junto ao alfabetizando, quando do processo de construção da escrita, já que, nesse caso, diferentemente da experiência do tipo sujeito-objeto, típica da teoria piagetiana, é preciso que haja uma efetiva triangulação de elementos: o sujeito alfabetizando, a experiência de escrita e o sujeito mediador, que neste caso é o alfabetizador.

Com a finalidade de dar sustentação ao tipo particular de experiência do processo de construção da escrita, a psicogênese lança mão do sociointeracionismo de Vygotsky. Para Senna et al (2002), as explicações para o processo de construção da escrita trazidas por Ferreiro e Teberosky.

¹² Os universais lingüísticos são descritos em Chomsky como ferramentas mentais, de natureza universal e independente de contexto, que dão ao homem a predisposição à construção mental do sistema das línguas naturais. Não são categorias da gramática (como classe de palavras e fonemas, dispositivos sintáticos ou morfológicos), mas parâmetros iniciais que dão ao sujeito a intuição sobre o que considerar como hipótese válida de estrutura gramatical.

Passam a ser sustentadas em três bases indissociáveis umas das outras: 1) um mecanismo inato que define a forma de funcionamento da mente; 2) um conjunto de pressupostos ou parâmetros de análise empregados para dar conta da escrita; 3) um mecanismo sócio-cognitivo, que imprime legitimidade à escrita enquanto objeto fenomenológico para a mente (SENNA et al, 2002, p. 164).

Embora as orientações epistemológicas de Piaget e Vygotsky resultem em modelos mentais significativamente diferentes um do outro, a reunião dessas orientações na psicogênese não interfere na sua adequação teórico-descritiva. No entanto, os universais linguísticos¹³ de Chomsky não se adequam à psicogênese, especialmente por terem sido utilizados para dar sustentação ao insustentável, pois a escrita não é e nem jamais será um fenômeno de origem inata.

A incompatibilidade da escrita com os universais linguísticos repercute diretamente no ponto em que a teoria da psicogênese tem se mostrado mais frágil: a passagem do nível alfabético para o nível alfabético-ortográfico. Nesse ponto, em que os fatores culturais e pragmático-discursivos mais intensamente se impõem, os sujeitos interrompem o processo e a alfabetização se estagna. É nesse ponto que se percebe ter sido a psicogênese incapaz de instrumentalizar a escola para que superasse os estados de exclusão provocados pelas práticas de alfabetização, vez que os sujeitos que fracassam na construção da escrita ainda são os mesmos que outrora fracassavam pela reprovação e pela evasão.

Assim, a causa verdadeira do problema provocado pelos universais linguísticos na psicogênese não está propriamente em suas bases declaradas, mas na premissa subjacente de que o sujeito da escrita – o indivíduo de natureza estritamente cultural – pudesse ser arrolado como sujeito universal. Como vemos, por trás dos universais linguísticos não há somente uma teoria linguística, há, isto sim, um conceito tomado como verdade *a priori*, quanto à natureza biológica e grafocêntrica da cultura moderna. Com base nisso, pressupõe que tanto a descoberta da lógica estrutural da escrita como sua estrutura culturalmente determinada possam ser tratadas como matéria de mesma natureza e sujeitas ao mesmo tipo de desenvolvimento cognitivo. Aos sujeitos da Pós-Modernidade tal premissa jamais se aplica.

Nesse contexto, observamos que Ferreiro e Teberosky (1974) não previram, em sua teoria, o sujeito da cultura oral, aquele que, como a maioria dos brasileiros,

¹³ Sobre os universais lingüísticos, Senna (1995, p. 20) lembra que estes “atuam de maneira seletiva, exclusivamente centralizada em sinais acústicos verbais, cuja natureza é filogenética e não social”.

pensa, age e representa o mundo e a escrita à margem dos princípios e normas cartesianas. Como lembra Senna (2008), “o construtivismo não foi pensado à brasileira”.

Diante desse quadro, algumas questões se colocam para o professor na atualidade: quem é o sujeito aprendente das classes de alfabetização? Nesse "quem", lembra Senna (2008), compreendam-se dois sujeitos: o sujeito social, que ainda é um desconhecido pela escola, e o sujeito cognoscente, pois não cremos que, após duas décadas de sociointeracionismo, se possa sustentar alguma ideia de universalidade no modo pelo qual as pessoas pensam. Como ser professor, se não se tem como compreender como o aluno pensa e age? Como discernir entre um comportamento anômalo e um comportamento legitimamente desenvolvido para dar corpo e identidade a um sujeito social, em um contexto de mundo não previsto pela academia? Essas questões me acompanharam, embora não com tanta clareza, durante os anos que atuei nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

1.3.3 Os movimentos que emergem em defesa das políticas de formação de professores da EJA e seus representantes

Além de Paulo Freire e Emília Ferreiro, que apresentam propostas de práticas de alfabetização, autores mais voltados para os movimentos sociais e estudos culturais como Jane Paiva (UERJ), Vera Maria Candau (PUC/RIO), Leôncio Soares (UFMG), Tânia Moura (UFAL), dentre outros, também são estudados pelos professores da EJA.

Os estudos apresentados pelos autores que representam os movimentos sociais e que defendem os estudos culturais têm significativa relevância para compreendermos o quanto a história tem negado às classes trabalhadoras desse país e como devemos entender a cultura de cada um, como professores da EJA.

Leôncio Soares, professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos desta Universidade e autor de obras na área de EJA, em artigo sobre o surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil (SOARES, 2004), afirma que, na década de 90, o governo se desobrigou de articular a política nacional de EJA, incumbindo os

municípios disso. Nesse momento, então, inúmeras iniciativas vão emergindo, ocorrendo parcerias entre municípios, ONG's e Universidades. Surgem, então, nesse contexto, os Fóruns de EJA, como espaços de encontros e ações em parceria entre os diversos segmentos envolvidos com a área, com o poder público (administrações públicas municipais, estaduais e federal), com as universidades, sistemas S, ONG's, movimentos sociais, sindicatos, grupos populares, educadores e educandos.

Esses Fóruns têm, como objetivo, dentre outros, a troca de experiências e o diálogo entre as instituições. Segundo Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA. Ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

O surgimento dos Fóruns se dá de formas diferentes em cada Estado. Em Alagoas, o Fórum Estadual surgiu antes da década de 90, como um coletivo de educação popular e, em 1990, como Fórum Estadual propriamente dito. No Distrito Federal, formou-se, em 1990, um grupo de trabalho coletivo de alfabetização de adultos e, somente em 2003, formou-se o Fórum Estadual. Em Pernambuco, aconteceu uma articulação pela educação de adultos. O Rio de Janeiro foi o primeiro estado a criar um Fórum Estadual de EJA.

Em 2001, foi organizada, em Brasília, uma reunião para compreender os desafios dos Fóruns. Dessa reunião conclui-se que os Fóruns de EJA têm o objetivo de socializar informações e trocar experiências, sendo um espaço de pluralidade. A partir do momento em que o MEC se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país diretamente envolvidas com a EJA, ou seja, o conhecimento do que se faz, a socialização de experiências, leva à articulação e à intervenção.

Dessa forma, os Fóruns se instalam como espaços de diálogos, onde os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum. Nesse sentido, mantêm reuniões permanentes, onde aprendem com o diferente, exercitando a tolerância (SOARES, 2004). Os Fóruns mantêm uma secretaria executiva, com representantes dos segmentos, que preparam plenárias, podendo ser mensais, bimestrais ou anuais, de acordo com a realidade específica de cada Fórum. Além disso, existem as plenárias itinerantes,

como a do Estado da Paraíba. A maneira como esses Fóruns se mantêm tem sido um desafio, pois não existe pessoa jurídica que receba ou repasse recursos. A participação se dá por adesão. Nesse período, vão surgindo, também, os Fóruns Regionais, num processo de descentralização e interiorização dos Fóruns.

Com o surgimento dos Fóruns, então, a partir de 1997, a história da EJA passa a ser registrada num Boletim da Ação Educativa, que socializa uma agenda dos Fóruns e os relatórios dos ENEJAs. De 1999 a 2000, então, os Fóruns passam a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares para a EJA. Em alguns Estados, ainda, passaram a participar da elaboração das diretrizes estaduais e em alguns municípios, participaram da regulamentação municipal da EJA. Além disso, a Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e solicitou aos Fóruns uma representação. Os Fóruns, portanto, têm sido interlocutores da EJA no cenário nacional, contribuindo para a discussão e o aprofundamento do que seja a EJA no Brasil (SOARES, 2004).

Como vemos, a iniciativa de educadores do Brasil, representando suas instituições e entidades da sociedade civil, organizando-se em torno de associações e constituição de Fóruns estaduais, aglutinados em Encontros Nacionais, vem possibilitando discussões e tomada de decisões para a área da EJA, constituindo-se em espaços de deliberação e aprovação de propostas de mudanças significativas, oportunizando debates que vão se constituindo em sugestões e deliberações provocadoras de mudanças na área.

Um dos exemplos desse movimento ocorre através da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOP) que, mediante documentos, fruto de amplas discussões, delineia um perfil de formação de professores em nosso país, que se presta para todos os que atuam em qualquer nível ou modalidade de ensino, dentre estes, os professores que atuam na EJA (ANFOP, 1998). Em tais documentos, esses autores discutem e propõem as competências e as áreas de atuação dos Profissionais da Educação, que terão em todos os Cursos uma base comum nacional, proporcionando as competências necessárias para exercer sua prática educativa. Propõem, ainda, que os cursos ofereçam formação específica para os professores atuarem nas diversas áreas da Educação Básica, dentre elas a Educação de Jovens e Adultos.

As proposições, como as sugeridas pela Associação, vêm fortalecer o papel da formação dos profissionais da educação, permitindo enfocar a importância e a necessidade de se voltar a atenção para a especificidade da formação para a EJA, quando recomenda uma base comum nacional como elemento de luta e de defesa contra a degradação da profissão, permitindo a unificação da categoria em nível nacional, em busca do reconhecimento e do valor social dos profissionais da educação em nosso país, na tentativa de se repensar a escola pública de qualidade, que defende a necessidade de se ter condições materiais para se desenvolver o trabalho como educador/alfabetizador e refletindo a importância de se construir uma Política Pública Global de Formação do Educador.

Embora tais preocupações não se constituam uma novidade, elas advertem para a necessidade de se acionarem os mecanismos legais e institucionais, a exemplo do que vêm fazendo os Fóruns de Educação, para que se dê tratamento e atenção à questão, abra-se uma ampla discussão no âmbito das instâncias formadoras e se elaborem projetos concretos de formação nesta área.

Um outro movimento teve início em 1996, por meio de encontros estaduais e regionais, que culminaram no Encontro Nacional em Natal – Rio Grande do Norte. Em seguida, em Brasília, houve o Encontro preparatório para que os países do continente sul-americano participassem da Conferência Internacional de Educação de Adultos, a V CONFINTEA¹⁴, que se realizou em Hamburgo, na Alemanha, em 1997.

Considerada um marco, V CONFINTEA estabeleceu um entendimento holístico de educação e aprendizagem de adultos dentro da perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. A educação e aprendizagem de adultos foram reconhecidas como ferramentas chaves para lidar com os desafios de desenvolvimento e sociais atuais em todo o mundo (UNESCO, 1998, p. 1).

Para referendar os compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo (UNESCO, 1998) e para propor meios de acompanhamento e avaliação dos países da América Latina e Caribe, aconteceu outra reunião, em Montevidéu. A preparação para essa reunião se realizou em um encontro em Curitiba, surgindo a partir de

¹⁴ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira aconteceu em Elsinore, Dinamarca, em 1949; a segunda ocorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, em 1985, e a sexta aconteceu aqui no Brasil, em Belém/PA, em dezembro de 2009.

então, a ideia dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)¹⁵.

Os referidos encontros, que vêm se constituindo em um amplo movimento, geraram o surgimento dos Fóruns de EJA. Esses Fóruns começaram a fazer parte do cotidiano de algumas cidades trazendo mais vitalidade àqueles que se encontram envolvidos com a área. O primeiro Fórum, que surgiu no Rio de Janeiro, em 1997, teve o objetivo de preparar a participação do Estado na V CONFINTEA.

A experiência difundiu-se em outros estados brasileiros devido, sobretudo, à ausência de uma política nacional de EJA; da não convocação da Comissão Nacional de EJA e pela necessidade de uma maior integração entre as agências envolvidas na oferta dessa modalidade de ensino. Esses Fóruns têm, como instância máxima deliberativa, os Encontros Nacionais de Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Constituem-se em legítimos movimentos em prol da EJA, mantêm-se cada vez mais irredutíveis em defesa do cumprimento do direito constitucional ao ensino fundamental e defendem que todos os brasileiros jovens e adultos tenham a garantia da continuidade em nível da educação básica, pública e gratuita, e à educação ao longo da vida (OLIVEIRA, 2004).

Os fóruns não surgiram para substituir as instâncias formais com relação à elaboração de políticas gerais, políticas de formação, financiamento, elaboração de material didático, nem objetivam ser executores de programas de EJA e, sim, um espaço crítico, articulador e de divulgação das ações de EJA. Eles se caracterizam pela diversidade de suas trajetórias: uns nasceram da iniciativa de governos comprometidos com a EJA; outros da militância de organizações civis ou do engajamento de professores e estudantes universitários envolvidos em atividades de extensão.

A partir de 2004, com a criação da Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), o MEC passou a ter uma participação ativa na articulação e organização dos ENEJA e reconhece os Fóruns como interlocutores de políticas públicas, além de garantir assento de dois representantes (titular e

¹⁵ O primeiro desses encontros aconteceu no Rio de Janeiro, contando com a participação do MEC no ano de 1999; o segundo aconteceu aqui em Campina Grande, na Paraíba, em 2000; o terceiro em São Paulo, 2001; o quarto, em Belo Horizonte, 2002; o quinto em Cuiabá, em 2003; o sexto em Luziânia (Goiás), em 2004, o sétimo em Brasília, em 2005, o oitavo em Recife, em 2006; o nono em Pinhão (Curitiba), em 2007 e o décimo na cidade de Rio das Ostras, Rio de Janeiro.

suplente), dos Fóruns na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA).

Em consequência, a partir da V CONFINTEA, houve o alargamento do conceito de formação de adultos, passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida. De acordo com Henriques e Defourny (2006), existem mais de 175 mil professores, nos sistemas municipais e estaduais que ensinam na modalidade de EJA. Desses, a maioria nunca recebeu formação específica para a função que exerce. A realidade discutida por Henriques e Defourny (2006) remete-nos à discussão sobre a omissão das instituições públicas em torno de políticas para a formação dos professores.

Ao tratar da falta de qualificação dos professores para o trabalho com a EJA, Moura (1999) lembra que esses professores passam a desenvolver a prática pedagógica ignorando as especificidades e peculiaridades dos sujeitos em processo de escolarização. Utilizam metodologias (técnicas, recursos e atividades) sem qualquer significado para os alunos-trabalhadores, desconsiderando o contexto e a historicidade desses sujeitos.

Até aí, concordamos plenamente, mas a autora continua seu discurso defendendo que:

Na maioria das vezes, os professores utilizam o mecanismo da reprodução do seu processo de escolarização para determinar a metodologia de trabalho nas salas de EJA. Não possui os fundamentos que lhes permitam incluir referenciais teórico-metodológicos próprios à área. Esses referenciais deveriam ter formulações, indicações e proposições das contribuições da psicogênese da leitura e da escrita e da teoria histórico-cultural, que vêm se pautando principalmente nas idéias de Ferreiro e Vygotsky, bem como o aporte das ciências da linguagem, principalmente a sociolinguística e a linguística aplicada (MOURA, 2009, p. 47).

É certo que o professor da EJA necessita possuir fundamentos próprios da área e que esses referenciais podem ou devem ter formulações, indicações e proposições das contribuições da teoria histórico-cultural de Vygotsky, como também do aporte das ciências da linguagem como a sociolinguística e a linguística aplicada. No entanto, como professora da EJA, e até pelos motivos já citados anteriormente quando apresentei os equívocos da psicogênese, não posso concordar com a autora, quando ela afirma que a psicogênese da língua escrita seja adequada ao trabalho com a EJA ou se constitua em uma proposta de prática de

alfabetização que resolva o meu angustiante problema, que é o de não conseguir levar muitos dos meus alunos ao domínio da leitura e da escrita.

A hipótese que levanto ao ler as contribuições desses autores é a de que eles nunca estiveram em uma sala de educação de jovens e adultos. Iniciar um trabalho na EJA, com base na psicogênese, é praticamente impossível. Lembro-me de que, no primeiro ano em que entrei na rede municipal de ensino, em 2001, numa turma de educação de jovens e adultos, tentei fazer um levantamento para ver em que hipótese de escrita os meus alunos estavam. Diferentemente das crianças, que não têm tanto medo de errar, eles se recusam completamente a escrever seguindo as suas hipóteses. Ao insistir com um aluno jovem, que mais tarde descobri que era usuário de drogas, ele olhou indignado para mim e disse:

Mas professora, eu já disse que não sei escrever... a senhora tá doida? Como é que eu vou escrever do meu jeito se eu não sei o jeito de escrever? Eu tô aqui é para aprender a escrever do seu jeito e não do meu. Se fosse assim, eu ficava em casa (P.M., 23 anos).

Confesso que fiquei atordoada com tais justificativas. Nesse mesmo momento escutava outras reclamações e afirmações de que não iriam escrever. Ouvi um *“essa professora é uma onda... escrever do meu jeito...”* que me fez refletir sobre a minha incapacidade para o trabalho com a turma.

Jane Paiva (2005), pesquisadora da EJA, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ, autora mais ligada aos movimentos sociais, em sua tese de Doutorado, defendida pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, em 2005, faz uma interessante análise dos programas e projetos na área de educação de jovens e adultos na contemporaneidade. De acordo com a autora, estes vêm revelando formas de compreender e apreender sentidos e necessidades dos variados públicos que os buscam, tentando fazer cumprir, mais do que a perspectiva do aprender por toda a vida, o direito à educação sistematicamente negado a tantos na população brasileira.

Vera Maria Candau, pesquisadora da PUC/RIO, em obra *Sociedade, Educação e Cultura* (CANDAU, 2002), promove significativa reflexão sobre as complexas relações entre educação e cultura(s) na sociedade atual, marcada por fenômenos como globalização, pós-modernidade, novas tecnologias da informação, multiculturalismo e exclusão social. Além de discutir os novos desafios provenientes

das tensões socioculturais, a autora, na obra citada, oferece elementos para se trabalhar esta problemática no contexto escolar.

Observo avanços ao analisar as obras de muitos dos autores representantes dos movimentos sociais e dos estudos culturais. Com a preocupação e a compreensão da necessidade de se definirem políticas efetivas que garantam o processo formativo dos profissionais que atuam na área de EJA, esses autores traçam um percurso significativo para os avanços nessa área. Cada um desses autores, e tantos outros, traz questões relevantes e necessárias para o profissional que atua na EJA. No entanto, a grande questão que continua sem resposta é como levar o aluno, sujeito da educação de jovens e adultos, ao domínio da leitura e da escrita.

Um outro aspecto que é interessante compreender é o percurso que esses autores vêm traçando e a contribuição de cada um deles para a ampliação das discussões em torno da formação de professores de EJA. Os movimentos que observamos ao longo da história trazem contribuições significativas desses autores. O que não podemos negar é que contextos de educação intercultural trazem para o professor inúmeras situações produzidas pelos alunos, em que se mesclam traços de sistemas estruturais e de valores não equivalentes entre si. Em decorrência disso, o sentimento de fracasso que o professor leva para a sala de aula e que o torna convicto de que não vai conseguir ensinar nada aos alunos ao longo do ano letivo cresce cada vez mais. Esse sentimento traduz-se em angústia pela ausência de resposta para o problema de como compreender o que leva à produção de tais evidências e como provocar sua superação.

O que observamos é que se espera do professor que ele seja capaz de dispor sobre sua atuação profissional sem o controle de algum método que se imponha como ordem normativa do ensino, torna-se necessário que a ele seja conferido um conhecimento de tal ordem que preencha o espaço daquele saber, não expresso, porém subjacente ao método. O professor necessita entender, ainda, que existem muito mais coisas do que se previra na teoria básica da Psicogênese.

1.4 O papel do educador da EJA na sociedade contemporânea

O papel do educador está cada vez mais complexo levando em consideração que esse professor necessita dar conta de um corpo teórico que muitas vezes nem sequer foi contemplado em sua formação. Na discussão sobre o papel do professor da Educação de Jovens e Adultos na sociedade contemporânea, é necessário problematizarmos o que estamos fazendo na escola, uma vez que, através de nossas metodologias de ensino e de rituais escolares consagrados há muitos anos, preparamo-nos 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 consideravelmente diferenciada 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, p. 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.

Os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e fixidez naturais. Somos um país que se constitui historicamente como uma sociedade multiétnica pela diversidade de culturas existentes no mesmo espaço. Dessa forma, o sujeito da sociedade moderna é composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Assim, a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma

multiplicidade desconcertante e cambiante de identidade possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. De acordo com Fleuri (2003), deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Observamos que a escola vem manifestando dificuldade de acolhimento e de entendimento das diferentes vivências culturais dos estudantes. Desde o momento em que as camadas populares da sociedade tiveram acesso aos bancos escolares, a escola vem constituindo-se em território de enfrentamento invisíveis, onde as diferenças são marcadas por aspectos visíveis como a deficiência física, o vestuário, as práticas religiosas, o sexo e a cor da pele. Alunos e professores vivenciam tais conflitos e encaminham soluções, na maioria das vezes, sem a busca por uma compreensão de âmbito maior. A educação intercultural iria contribuir para um possível diálogo no espaço escolar e a possibilidade de busca de espaços alternativos produtores de outras formas de identidades, marcadas pela fluidez, pela interação e pela acolhida do diferente.

Para Fleuri (2003), compreender a educação dentro dessa dinâmica traz como corolário a necessidade de se repensar e ressignificar a concepção de *educador*. Pois, se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de contextos educativos, e não simplesmente na transmissão e assimilação disciplinar de informações especializadas, ao educador compete a tarefa de propor estímulos que ativem as diferenças entre os sujeitos e entre os contextos para desencadear a elaboração e circulação de informações que se articulem em diferentes níveis de organização.

Nesse sentido, o educador é um sujeito que se insere num processo educativo e interage com outros sujeitos, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Assim, o currículo e a programação didática, mais que um caráter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico para o repasse hierárquico e progressivo de informações, mas

prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente.

Tal desafio vem interferindo na percepção desses jovens e adultos acerca do papel que a escola exerce em suas vidas. Essa percepção está cada vez mais obscura, limitando-se, na maioria das vezes, à satisfação de um rito social que habilita ao mercado de trabalho ou, em algumas camadas sociais, aos exames vestibulares. Segundo Senna (2007), a culpa disso tudo vem sendo imputada ao professor que é acusado de não cumprir seu papel de “educar” os cidadãos e, sobretudo, de não encontrar a necessária sintonia entre sua atividade docente e a formação para o exercício da cidadania.

A verdade é que, perante à sociedade, a escola tem uma autonomia bastante discutível para dispor sobre os objetos do ensino e os modos como se praticam as aulas, tendo em vista que, como qualquer outra instituição social, está irremediavelmente atrelada a um conjunto de valores que atuam como balizadores das condições de satisfação dos desejos e das perspectivas do povo. Na relação entre a prática de ensino e os valores em sua aplicação pública, lembra Senna (2007), interferem os mais variados fatores, os quais, quando não dialogando coerentemente entre si, tendem a resultar, não apenas na perda de credibilidade com relação à formação escolar, mas, sobretudo, na perda de credibilidade em alguma educação.

Senna (2007) lembra que a verdadeira cultura científica não está nos conteúdos específicos das diversas disciplinas pedagógicas. Para esse autor, a cultura científica está no conceito de um modelo exemplar de pensamento científico que perpassa todas as disciplinas e todas as ações escolares. Nessa perspectiva, o sentido de educação formal na escola resulta das práticas e das relações interpessoais que levam as pessoas a pensarem cientificamente o mundo, obtendo-se, com isso, sua legitimação como sujeitos sociais do mundo urbano civilizado.

Aos poucos, a própria ciência vem desenvolvendo tecnologias que se mostram capazes de substituir a ancestral tecnologia da escrita, provocando, a partir, de seus próprios instrumentos, uma verdadeira revolução nos modos de construção do saber científico. Segundo Senna (2007, p. 73):

As novas tecnologias que viriam a concorrer com a escrita não tardaram a espalhar-se entre os homens urbanos comuns, concedendo-lhes a mesma ferramenta que revolucionara pouco antes o pensamento científico. O que antes se lhes desvendava através do árido e solitário exercício de manipulação da escrita, sempre à luz do passado, num formato jamais similar ao de coisas reais, chegava-lhes agora em tempo real, em imagem, som, cor, escrita e fala, tudo ao mesmo tempo, com movimento e ação. E, quando os computadores chegaram, também, à sua casa, eles se apropriaram da nova tecnologia, passando a ser, eles mesmos, leitores e autores de sua própria visão de mundo, traduzida em textos que poderiam compartilhar com quem quisesse, com ou sem autorização ou legitimação do homem científico. Fundava-se, finalmente, no interior da sociedade urbana ecológica, uma nova era de urbanidade, não mais aprisionada no plano fechado de um texto que sempre traz a voz do outro, e sim liberta, lançada na simultaneidade do tempo através do **hipertexto** – este modelo de texto em que todos se significam, segundo o que querem fazer significar.

Nesse contexto, inevitavelmente a escola se dessacraliza e o professor perde o papel modelar que ocupara naquela sociedade contida pela razão cartesiana. O professor, antes compreendido como o sujeito do silêncio dos livros, ocupa um outro lugar na educação. Para Senna (2007), o modelo social que se espera dele é justamente o de leitor hipertextual de um mundo complexo, que não declina diante do que se julga saber dele, pois se organiza por princípios e conceitos próprios.

2 DESAFIO DA EJA: O RECONHECIMENTO DOS SEUS SUJEITOS

Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem; lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.

Boaventura de Souza Santos, 1995, p. 34

O intuito deste capítulo é caracterizar o papel dos estudos sobre a construção das identidades na EJA para a formação do professor alfabetizador dessa modalidade de ensino. Na tentativa de compreender melhor a origem da produção de analfabetos e a gênese da baixa auto-estima e da identidade desvalorizada das pessoas não-alfabetizadas desse país, recorro aos estudos da formação do povo brasileiro. Assim, discuto o processo de construção das identidades dos sujeitos da EJA e, conseqüentemente, abordo a falta de diálogo entre o povo brasileiro, em sua realidade, e a prescrição, por parte de uma minoria, de uma ordem social estranha que o pretende subjugar. Nessa discussão, recorro a autores como Fleuri (2003), Ciampa (1997), Lago (1996), Sousa Santos (1995), Sawaia (1996; 1999), Rajagopalan e Ferreira (2002), Hall (2003), Senna (2000), dentre outros.

Na tentativa de nos tornar “explicáveis”, recorro às pesquisas feitas por Darcy Ribeiro (1996; 2008), especificamente às descobertas feitas por esse antropólogo e publicadas no livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”. Ao tratar do perfil dos sujeitos que se constituem como alunos da EJA, recorro às pesquisas desenvolvidas por autores como Oliveira (1999), Calháu (2008), Bezerra (1992) e Senna (2003). Discuto, ainda, neste capítulo, o modelo idealizado de sujeito cognoscente e o sujeito real que encontramos nas salas de aula de Educação de Jovens e Adultos. Finalizo o capítulo problematizando o sentido da escrita para os sujeitos da EJA. Nessa discussão, trago a contribuição de autores como Senna (2000; 2001; 2004), Bourdieu (1999), Soares (1998), Bagno (2000) e Naiff, Sá e Naiff (2008).

2.1 Educação e identidade

A educação deve ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos, e que, justamente por se conectar dinamicamente com os variados contextos culturais, em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo.

Embora tradicionalmente o termo *identidade* tenha o significado de uma unidade de semelhanças fechando-se na permanência, outras perspectivas do conceito têm sido desenvolvidas no campo da Psicologia Social e em outras disciplinas das ciências humanas e sociais. Vale apontar algumas alternativas pelas quais o conceito ganha um sentido dialético, como é o caso de Ciampa (1997), em que identidade é contraditória, múltipla e mutável, mas ao mesmo tempo é uma, caracterizando-se como um vir-a-ser sempre inacabado. Nesta perspectiva, *diferença* e *igualdade* surgem como a base do conceito, compreendidas pelo movimento do igualar-se e do diferenciar-se, dependendo dos diversos grupos dos quais, ao longo da vida, vamos fazendo parte. Assim, cada sujeito contém uma infinitude de humanidade.

[...] cada instante da minha existência como indivíduo é um momento de minha concretização (o que me torna parte daquela totalidade), em que sou negado (como totalidade), sendo determinado (como parte); assim, eu existo como negação de mim-mesmo, ao mesmo tempo em que o que estou sendo sou eu-mesmo (CIAMPA, 1997, p. 68-69).

Contribuindo para o debate sobre este conceito, podemos resgatar as reflexões de Lago (1996), que o apontam como um conceito extremamente polissêmico, mas de um significativo interesse por parte de diversas disciplinas, apesar das especificidades. A autora vem corroborar com uma concepção de identidade como “contrastiva” e mutante, reforçando sua utilização para a esfera coletiva, tanto quanto para a individual. Para ela, a questão da identidade diz respeito a:

um ser que, no convívio com outros sujeitos, constrói a consciência da realidade física e social como também a consciência de si como sujeito,

individualizando-se na medida em que se diferencia dos outros sujeitos (LAGO, 1996, p. 18).

O sociólogo português Sousa Santos (1995) vem também contribuir fortemente para este debate, afirmando que a identidade se traduz como uma *síntese de identificações em curso*. Para ele, identidade só pode ser compreendida como “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação [...] identidades são, pois, identificações em curso” (SANTOS, 1995, p. 135). Nesta direção, este conceito não pode ser compreendido jamais de forma estática, como algo pronto e definitivo, visto que é construção incessante de si, em movimentos muitas vezes contraditórios.

Uma das reflexões decorrentes daí é que a identidade, para Sousa Santos (1995), acaba sendo uma questão “semi-fictícia e semi-necessária”, porque é, antes de tudo, uma categoria política. Ela acaba sendo uma necessidade fictícia, uma vez que se faz necessária como defesa de um grupo ou de uma coletividade: a identidade como escudo e defesa de si perante a ameaça do outro. É considerada fictícia porque, como uma marca de unidade sólida, a identidade não existe. Por isso, o autor a qualifica desta maneira, salientando que a identidade envolve questões de poder, sendo, portanto, uma categoria política.

Sawaia (1996; 1999) também desenvolve reflexões em torno do conceito. Para ela, a identidade pode ser compreendida como processos de identificação, desde que “identificação” tampouco signifique admiração e reconhecimento por aquilo que é igual, podendo ser, muitas vezes, o desejo de ser diferente.

Essas indagações reforçam a tese de que identidade é uma categoria política disciplinadora das relações entre as pessoas, grupo, ou sociedade, usada para transformar o outro em estranho, igual, inimigo ou exótico. Pelas reflexões feitas até então, creio que o leitor já tenha compreendido que identidade é entendida aqui como uma constante construção e não como algo que se encontra por aí “*in natura*”, como nos chama a atenção Rajagopalan e Ferreira (2002). Nessa perspectiva, identidade é algo que está em constante processo de (re)construção. As identidades são reivindicadas por questões políticas e éticas. Muitas vezes, porém, essas reivindicações são feitas em bases essencialistas, justamente porque interessa uma visão de identidade fixa e imutável, para justificar a ideia de pertencer ou não a determinados grupos.

Assim como alguns autores, Souza (1994) prefere usar o termo “identificações”, argumentando que a palavra *identidade* remete a um viés essencialista, pois sugere a ideia de certa unidade ou estabilidade, além de sugerir conteúdos disponíveis para a consciência. Esse autor propõe, então, que o termo seja substituído por “identificação”, que significaria “marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire não sua unidade, mas sua singularidade” (SOUZA, 1994, p. 197-198). Para ele, o termo “identidade” faz referência ao *ser*, enquanto que a noção de “identificações” faz referência ao *dizer*.

Dessa forma, todo o dizer, assim como o agir diferenciado dos sujeitos, são mediados por movimentos identificatórios inconscientes desses sujeitos. O conceito de *diferença* está diretamente ligado ao de identidade, é importante ressaltar, pois, em princípio, aquilo que me diferencia também me identifica. Esse conceito passou a ter um peso grande nas discussões feitas nos movimentos pós-estruturalistas e não essencialistas.

Outro conceito vinculado à diferença, e também útil para pensarmos o de identidade, é o conceito de *iterabilidade*, que se refere à possibilidade de repetir aquilo que aparentemente não pode ser repetido. De acordo com Rajagopalan e Ferreira (2002), o termo “iterabilidade” é um neologismo criado por Derrida, que enfatiza a possibilidade de reprodução, na ausência de uma identidade única e estável. Se pensarmos o conceito de identidade dentro do conceito de *iterabilidade*, teremos que admitir que a identidade seja algo a ser reivindicado e não a ser encontrado. Nós somos o que somos porque reivindicamos o tempo todo o que queremos ser (RAJAGOPALAN; FERREIRA, 2002).

O conceito de diferença (“*différance*”) adquiriu um significado muito particular no projeto da desconstrução de Derrida (2001). Este estava interessado em propor uma nova forma de olhar para a “escritura”, atribuindo-lhe um novo estatuto: uma escritura como possibilidade de conhecimento. Ao questionar as bases da metafísica ocidental, critica toda a forma de produção de conhecimento e de “reprodução” das “verdades científicas”, firmadas com base na fala, medida pelo que chamou de “metafísica da presença” das verdades absolutas e o que elas têm representado frente ao conhecimento.

Recorrendo aos termos de Derrida (2001), existe outra forma de olhar para a questão da diferença; ao se postular o “descentramento”, não há centro para nada, há apenas as diferenças ou os movimentos das diferenças. Essa percepção de

descentramento e essa nova maneira de olhar para a questão da diferença exerceu um impacto considerável nos estudos culturais, especialmente no que tange aos estudos sobre identidade. Nessa perspectiva pós-estruturalista e não essencialista, não há mais espaço para uma visão de identidade como algo fixo, imutável e confortavelmente estável a partir de uma essência. Ao contrário, as identidades passam a ser percebidas como “descentradas” e “fragmentadas” (HALL, 2003).

Se as identidades são construídas e são também constantemente (re)construídas e reivindicadas, não podemos menosprezar o papel determinante da linguagem nesses processos. Em vários de seus trabalhos, Rajagopalan e Ferreira (2002) mostra a estreita relação entre o ato de nomear determinadas políticas de representações, mediante as quais identidades são construídas e reivindicadas.

Ao tratar das identidades culturais – aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, nacionais –, Fleuri (2003) afirma que estas sofrem contínuos deslocamentos ou descontinuidades e cita Hall (1999), para quem as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável.

As sociedades modernas não têm nenhum centro, nenhum princípio articulador ou organizador único e não se desenvolvem de acordo com o desdobramento de uma única “causa” ou “lei”, à medida que são caracterizadas pela diferença, ou seja, elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeitos” – isto é, identidades (HALL, 1999, p. 17).

Assim, ser brasileiro, ou ser nordestino, flamenguista ou corintiano, branco, negro, índio, homem, mulher, criança, idoso, militante, sem-terra, estudante, operário... cada uma dessas identidades assume significados específicos conforme os sujeitos, as relações sociais e os contextos históricos em que se colocam. Cada identidade dessas é híbrida, deslizante, havendo, ainda, a possibilidade da coexistência de identidades contraditórias.

Depreende-se do exposto que o sujeito da sociedade moderna é composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas. Assim, a identidade, sendo definida historicamente, é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam e nos quais estamos imersos. À medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos

confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Portanto, a constituição da identidade tem a marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, daquilo que é próprio e alheio, daquilo que é igual e diferente, sendo semelhante a uma linha que aponta ora para um polo, ora para outro. A utilização do conceito de identidade permite-nos desvelar os indivíduos, grupos ou coletividades, localizá-los no tempo e no espaço, “identificando-os” como estes e não outros, mesmo em metamorfose. Ao mesmo tempo, como já apontou Sousa Santos (1995), identidade também é utilizada como escudo, como defesa em relação àquilo que é estranho. Sendo assim, identidade é um conceito que, inevitavelmente, traz um paradoxo, o qual Sawaia (1999) destaca ser o mesmo que sofre o conceito de comunidade: a polarização ou cristalização do significado como algo que permanece e é estático, ou como algo que é multiplicidade e metamorfose. Identidade é:

[...] uma perspectiva analítica que contém em si mesma a possibilidade de fugir tanto das metanarrativas quanto do relativismo absoluto, bem como a possibilidade de garantir o respeito à alteridade e, ao mesmo tempo, de proteger-se contra o estranho (SAWAIA, 1996, p. 83).

Para a autora, estes dois movimentos fazem parte do processo de identificação, ou seja, identidade significa permanência e metamorfose, sendo importante manter os dois sentidos para o termo, a fim de que o homem possa ser compreendido como um ser capaz de atuar, de refletir e de se emocionar, transformando a si mesmo e o contexto no qual se encontra. Nesta perspectiva, é a consciência, como dimensão subjetiva do sujeito, que é capaz de construir, desconstruir e reconstruir a identidade constantemente, em que participam as percepções, imaginações, emoções e as reflexões, quer críticas ou não.

No jogo de identidades, Hall (1999) destaca os seguintes elementos: que as identidades são contraditórias, cruzando-se ou se deslocando mutuamente; que as contradições atuam tanto fora, na sociedade, atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto no íntimo de cada indivíduo; que nenhuma identidade singular (de classe, de gênero, de raça etc.) pode englobar todas as diferentes identidades; que existem hoje identificações rivais e deslocantes, emergentes de novas

identidades oriundas dos novos movimentos sociais (o feminismo, as lutas negras, os movimentos de libertação nacional, os movimentos pacifistas e ecológicos etc.); que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, num processo descrito como uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença.

Quando as diferenças culturais são consideradas numa perspectiva estereotipada, focaliza-se apenas as manifestações externas e particulares dos fenômenos culturais. De acordo com Fleuri (2003), deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem.

Há um grande equívoco em considerar as relações entre culturas diferentes a partir de uma lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, normal x anormal...), que não permite compreender a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das interrelações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nessas relações. Mesmo concepções críticas das relações interculturais podem ser assimiladas a entendimentos redutivos e imobilizantes. Assim, o conceito de dominação cultural, se enredado numa lógica binária e bipolar, pode levar a supor que os significados produzidos por um sujeito social são determinados unidirecionalmente pela referência cultural de outro sujeito. Esse entendimento pode reforçar o processo de sujeição à medida que, ao enfatizar a ação de um sujeito sobre o outro, obscurece o hibridismo das identidades, a ambivalência e a reciprocidade das relações sociais, assim como a capacidade de autoria dos diferentes sujeitos sociais.

Ao tratar do caráter intercultural das sociedades, Senna (2000), no artigo "*La educación brasileña y sus multiples supuestos – desafios a la educación intercultural*", chama a atenção para o fato de que o desenvolvimento das políticas de ensino intercultural exige a superação de diversos desafios, dentro e fora da instituição escolar. Nesse artigo, o autor afirma que as sociedades multiculturais – caracterizadas pela convergência de suas múltiplas representações – tendem a generalizar a segregação de grupos culturalmente marginalizados, e que se veem ratificadas nos próprios processos escolares. Mas é necessário assegurar o simples acesso à escolarização, as políticas públicas de educação intercultural devem

integrar-se em macropolítica de inserção e legitimação dos grupos minoritários, no âmbito dos quais se devem aplicar os processos de ensino-aprendizagem.

Para Senna (2000), os processos sociais e educativos brasileiros sinalizam aspectos interessantes que devem ser considerados, atendendo a estratégias da educação intercultural de outros países, dentre os quais destaca: a diversidade coletiva, que diz respeito aos fins da educação; os conflitos derivados das múltiplas representações e os processos de aprendizagem desenvolvidos na escola e, finalmente, as consequências da ausência de macropolíticas para o desenvolvimento de sociedades interculturais.

Nesse contexto, para uma melhor compreensão dos processos sociais e educativos brasileiros, assim como a compreensão da construção das identidades dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, considero necessária uma breve discussão sobre a formação do povo brasileiro e a construção de uma identidade social.

2.2 O povo brasileiro: a noção de identidade social

A reflexão sobre a nossa formação nos remete às nossas origens, à história que, como brasileiros, fomos construindo. A realidade na qual nos encontramos traz reflexões e pontos de vista provenientes de outros contextos e entender o sentido do que hoje somos é muito mais do que um desafio, constitui-se num longo e detalhado processo de trabalho.

Não tenho, aqui, a ingênua pretensão de explicar o porquê do Brasil ser deste ou daquele jeito, mas intento traçar um breve percurso que leve o leitor a refletir e, na medida do possível, entender por que caminhos passamos, que nos levaram a diferenças sociais tão profundas no processo de formação nacional.

No que tange a esse desafio de nos tornar “explicáveis”, recorro ao mestre Darcy Ribeiro (1996; 2008), especificamente às descobertas feitas por esse antropólogo e publicadas no livro “O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil”.

Início essa discussão lembrando que os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Os momentos em

que percebemos esse sentimento são na Copa do Mundo ou em Olimpíadas, eventos em que nos juntamos e, como pertencentes a uma mesma etnia, compartilhamos dos mesmos objetivos. Um outro momento em que observamos esse sentimento de pertencimento a uma mesma etnia é em tragédias internacionais como a que assistimos no Haiti. Apesar dos milhares de mortos nesse país, com o sentimento de pertencimento a uma mesma nação, damos uma atenção maior aos brasileiros que lá estavam. É como se “os nossos” fossem mais importantes do que os pertencentes àquela nação devastada pelo terremoto.

No entanto, essa unidade não significa nenhuma uniformidade. O homem se adaptou ao meio ambiente e criou modos de vida diferentes, tolerância, convivência, civilidade etc. A urbanização contribuiu para uniformizar os brasileiros, sem eliminar suas diferenças. Com exceção das línguas indígenas que ainda sobrevivem em pequenas comunidades, fala-se em todo o país uma mesma língua, um mesmo idioma, só diferenciado por sotaques e gírias regionais. Mais do que uma junção de etnias formando uma etnia única, a brasileira, o Brasil é um povo nação, ajustado em um território próprio para nele construir sua história.

Foi essa gente composta de índios, de negros e de brancos que fundou esse país. Ao longo da costa brasileira se encontraram duas visões de mundo completamente opostas: a “selvageria” e a “civilização”. Concepções diferentes de mundo, da vida, da morte, do amor, se chocaram. Para os europeus, os indígenas pareciam belos seres inocentes, que não tinham noção de “pecado”, porém com um grande defeito: eram preguiçosos que não produziam nada que pudesse ter valor comercial. Serviam apenas para ser vendidos como escravos. Com a descoberta de que as matas estavam cheias de pau-brasil, mudaram o foco de seus interesses. Era necessária mão-de-obra para retirar a madeira.

O branco penetrou na cultura indígena através do “cunhadismo”¹⁶. Por meio desse costume foi iniciada a formação do povo brasileiro. Da união das índias com os europeus nasceu um povo mestiço que efetivamente ocupou o Brasil. Na barriga das mulheres indígenas cresciam indivíduos que não eram indígenas, mulheres emprenhadas pelos portugueses pariam meninos e meninas que sabiam que não

¹⁶ O cunhadismo, segundo Darcy Ribeiro (1996), era a prática indígena que tornou possível incorporar estranhos às comunidades. Consistia em se oferecer uma moça índia como esposa aos recém-chegados. A partir de então, o estranho estabelecia uma relação de parentesco com os índios dessa família. Esse processo acabou influenciando decisivamente na formação do povo brasileiro.

eram índios e nem europeus, pois os europeus não os aceitavam como iguais. Estes mestiços formariam, no futuro, o povo brasileiro.

A ocupação e o conseqüente povoamento iniciaram-se a partir do litoral. Na Bahia, Pernambuco, Espírito Santo e no Rio de Janeiro, em toda a extensão litorânea, os europeus geraram um exército de mestiços, chamados de mamelucos pelos jesuítas espanhóis, por causa da aparência agreste e rústica e da violência com que capturavam e escravizavam os indígenas, de quem eram descendentes.

Esses mamelucos aprenderam o nome das árvores, dos bichos, batizaram os rios, aprenderam e dominaram superficialmente a sabedoria milenar dos índios. Em dez mil anos, os índios aprenderam a viver na floresta tropical, identificaram 64 tipos de árvores frutíferas, domesticaram muitas plantas, que conhecemos hoje: mandioca, milho, amendoim, dentre muitas outras. Há duas contribuições fundamentais nesse encontro: uma mestiçagem do corpo e uma mestiçagem da cultura.

Considera-se que na ocasião em que chegaram os portugueses em terras brasileiras havia cinco milhões de indígenas, dois séculos mais tarde não chegavam a dois milhões. Em cinco séculos desapareceram para sempre cerca de oitocentas etnias. Eram povos de diferentes culturas, que ocupavam amplos territórios de características geográficas distintas. Hoje, os sobreviventes somam duzentos e setenta mil habitantes ou talvez menos.

Era uma sociedade que, por ser mais pobre, era também mais igualitária. A miscigenação era livre, porque quase não havia entre eles quem não fosse mestiço. Até meados do século XVIII, essa gente falava uma língua aprendida com os índios, o "nheengatu". Uma forma de falar tupi com jeito de português, inventada pelos padres jesuítas.

Em sua peregrinação, os paulistas foram ampliando o tamanho do Brasil. Na esperança de encontrar minérios, eles buscavam, no fundo das matas, a única mercadoria que estava ao seu alcance: os indígenas. As bandeiras partiam de São Paulo, levando mais de duas mil pessoas, homens e mulheres, famílias inteiras de mestiços que iam fazendo roças pelo caminho, fundando vilarejos, caçando e pescando para comer; ignoraram as fronteiras portuguesas, para aprisionar os habitantes da terra e vendê-los como escravos aos engenhos do Nordeste. E não pouparam sequer os índios convertidos à fé católica que habitavam as missões jesuíticas do sul do país e do Paraguai.

No final do século XVII, a descoberta de ouro pelos paulistas, nas terras do interior, modificou os caminhos do Brasil Colônia. Em menos de dez anos, chegaram à região das Minas mais de 30 mil pessoas, vindas de todo o país, paulistas, baianos, senhores de engenho falidos e, sobretudo, escravos. Os tropeiros asseguravam a sobrevivência, vendendo comida e panos de algodão. Atraídos pelo ouro, muitos se fixaram no cruzamento das rotas de comércio e estabeleceram os primeiros povoamentos e assim abriram caminho para a ocupação do interior do país.

Setenta anos depois, a capitania de Minas Gerais já era a área mais populosa da América, com trezentos mil habitantes, pessoas que vinham atrás de fortuna, como os garimpeiros. A descoberta do ouro mudou completamente a vida da colônia. A mineração enfraqueceu a indústria açucareira, que era a principal atividade econômica. A sociedade estava estruturada nos moldes da fazenda, da casa-grande e da senzala. O país progredia, graças ao trabalho escravo de três milhões de negros.

A grande contribuição da cultura portuguesa, aqui, foi fazer o engenho de açúcar, movido por mão-de-obra escrava, ou seja, foi introduzir a utilização da mão-de-obra escrava e o tráfico negreiro, traçando, assim, um modo de produção escravocrata. Por isso, começaram a trazer milhões de escravos da África. Os europeus iam à África e faziam grandes expedições de caça de negros; metade morria na travessia ou na brutalidade da chegada, ou mesmo por meio do chamado “banzo”, estado psicológico que hoje poderia ser chamado de depressão.

Estes negros eram provenientes de povos diferentes, com dialetos locais, línguas locais e o único modo de um negro falar com o outro era aprender a língua do seu capataz, que não desejava ensinar-lhes a língua local, temendo a ocorrência de futuras fugas e a perda do controle da “mercadoria”. Genialmente, esses negros aprenderam a falar português, ora com o auxílio de outros empregados da casa grande, ora de um capataz mais flexível, ora observando e escutando. Quem difundiu o português brasileiro foi o negro, que se concentrou na área da costa de produção do açúcar e na área do ouro.

Na obra “O povo brasileiro”, Darcy Ribeiro (1996) descreve como foi acontecendo a “gestação do Brasil” e dos brasileiros como um povo. Nessa reconstituição, o autor fala da união ocorrida entre portugueses, índios e negros, matrizes étnicas do brasileiro. Um povo novo que, no dizer de Ribeiro (1996), se

enfrentam e se fundem, fazendo surgir, "num novo modelo de estruturação societária". Para ele, essa mestiçagem fez nascer um novo gênero humano. Nova gente, mestiça na carne e no espírito.

Segundo Ribeiro (1996, p. 19), essa gente fez-se diferente:

Novo porque surge como uma etnia nacional, diferenciada culturalmente de suas matrizes formadoras, fortemente mestiça, dinamizada por uma cultura sincrética e singularizada pela redefinição de traços culturais delas naturais. Também novo porque se vê a si mesmo e é visto como uma gente nova, um novo gênero humano diferente de quantos exista. Povo novo ainda, porque é um novo modelo de estruturação societária, que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômico, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Novo, inclusive, pela inverossímil alegria e espantosa vontade de felicidade, num povo tão sacrificado, que alenta e comove a todos os brasileiros.

Em oposição ao que se podia idealizar, um conjunto tão variado de matrizes formadoras não resultou num conjunto multiétnico. Para Ribeiro (1996), apesar de sobreviverem na fisionomia somática e no espírito dos brasileiros os signos de sua múltipla ancestralidade, não se diferenciaram em antagônicas minorias raciais, culturais ou regionais, vinculadas a lealdades étnicas próprias e disputantes de autonomia frente à nação. Com pequena exceção a grupos que sobrevivem de maneira isolada, que mantendo seus costumes, mas que, segundo Ribeiro (1996), não podem afetar a macroetnia em que se encontram. Dessa unidade étnica básica, o autor não quer propor uma uniformidade entre os brasileiros, ele esclarece esta questão, distinguindo três forças diversificadoras: a ecológica, a econômica e a imigração. Estas formam os fatores que tornaram presente os diferentes modos de ser dos brasileiros, espalhados nas diversas regiões do território brasileiro.

De acordo com Ribeiro (2006), a urbanização, apesar de criar muitos modos citadinos de ser, contribuiu para ainda mais uniformizar os brasileiros no plano cultural, sem, contudo, borrar suas diferenças. A industrialização, enquanto gênero de vida que cria suas próprias paisagens humanas, plasmou ilhas fabris em suas regiões. As novas formas de comunicação de massa estão funcionando ativamente como difusoras e uniformizadoras de novas formas e estilos culturais.

Darcy Ribeiro (1996) sugeriu, deste modo, que, apesar das diferentes matrizes "racionais" nas quais se formaram os brasileiros, também por questões culturais e por situações regionais, os brasileiros se sabem, se sentem e se

comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Formamos uma etnia nacional única, um só "povo incorporado".

O autor concebeu a história brasileira dividida em cinco formadores regionais, a cultura crioula, cabocla, gaúcha, caipira e a cultura sertaneja. Divididas em territórios específicos, a cultura crioula, desenvolveu-se no litoral nordestino; a caipira, que se formou nas áreas ocupadas pelos mamelucos paulistas; a sertaneja, desenvolvida na área que se desdobra desde o Nordeste até os cerrados do Centro-Oeste; a cabocla, que correspondente à população amazônica, e a gaúcha, formada no sul do país. Ressalva que este mesmo processo ocorreu, consolidando as incompatibilidades sociais de caráter traumático. Diz:

A mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de torturador impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista. Ela é que incandesce, ainda hoje, em tanta autoridade brasileira predisposta a torturar, seviciar e machucar os pobres que lhes caem às mãos (RIBEIRO, 1996, p. 120).

Para Ribeiro (1996), formamos a maior presença neolatina no mundo, uma "nova Roma" e pode até ser considerada melhor, porque racialmente lavada em sangue índio e em sangue negro. Esta nossa singularidade nos condena a nos inventarmos a nós mesmos e nos desafia a construir uma sociedade inspirada na propensão indígena para o convívio cordial e para a reciprocidade e a alegria saudável do negro.

Darcy Ribeiro (1996) lembra, ainda, que, ao contrário do modelo constituído pelas tribos indígenas no Brasil, os portugueses invasores possuíam relações sociais baseadas na estratificação das classes, tinham uma velha experiência como civilização urbana. Com eles veio a Igreja católica que exerceu uma grande influência no processo de formação sociocultural do povo brasileiro. Na visão do autor, a Igreja exerceu um forte poder de mando, influenciando na vida dos indígenas e negros.

No ponto de vista de Ribeiro (1996), o Brasil tem sido, ao longo dos séculos, um terrível moinho de gastar gente. O fato é que se gastaram milhões de índios, milhões de africanos e milhões de europeus. Comenta:

Foi desindianizando o índio, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que nos fizemos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço na carne e na alma, orgulhoso de

si mesmo, porque entre nós a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Um povo sem peias que nos atenham a qualquer servidão, desafiado a florescer, finalmente, como uma civilização nova, autônoma e melhor (RIBEIRO,1995, p.13).

Nossa matriz negra foi responsável por remarcar a amálgama racial e cultural brasileira com suas cores mais fortes. Nossa matriz africana é a mais abasileirada delas. Já na primeira geração, o negro, nascido aqui, é um brasileiro. O era antes mesmo de o brasileiro existir, reconhecido e assumido como tal. O era, porque só aqui ele saberia viver, falando como sua a língua do amo. Língua que não só difundiu e fixou nas áreas onde mais se concentrou, mas amoldou, fazendo do idioma do Brasil um português falado por bocas negras, o que se constata ouvindo o sotaque de Lisboa e o de Luanda, lembra Darcy Ribeiro (1995, p. 14).

Ribeiro (1996) assinala com grande lamento que "nossos patrícios negros" sofreram e ainda sofrem o drama de sua penosa ascensão de escravo a assalariado e a cidadão, sob a dureza do preconceito racial.

Assim, o processo de formação do povo brasileiro foi caracterizado constantemente por situações de conflitos. Entre os momentos conflituosos, Ribeiro (1996) aponta para os conflitos entre os invasores, descrevendo que entre colonos e jesuítas houve uma longa guerra sem quartéis, marcada por componentes classistas, racistas e étnicos.

Um outro enfrentamento altamente conflituoso é o que se deu por conseqüências predominantemente raciais, pois entre as três matrizes observamos um sentimento de preconceito. Outra situação é a de caráter fundamentalmente classista, que configura a luta entre proprietários e as massas trabalhadoras. Ribeiro (1996) vê essas lutas identificando-as como o recrutamento de mão-de-obra para a produção mercantil.

No processo de formação sociocultural do Brasil, o antropólogo Darcy Ribeiro (1996) vê a organização como empresas. A empresa escravista, ele a vê como a principal, latifundiária e monocultora, que foi sempre altamente especializada e essencialmente mercantil. Outra, já como forma alternativa de colonização, foi a empresa jesuítica. Esta estava fundada na mão-de-obra servil dos índios. Uma terceira, que tinha um alcance social bastante considerável, foram as múltiplas microempresas de produção de gêneros de subsistência e de criação de gado, baseada em diferentes formas de aliciamento de mão-de-obra. Estas incorporam os

mestiços de europeus com índios e negros, dando corpo ao que viria a ser a essência do povo brasileiro.

Ribeiro (1996) diz que essas empresas, cada uma com seus fins particulares, atuaram para garantir o êxito do empreendimento colonial português no Brasil. Uma quarta empresa foi composta pelo núcleo português de banqueiros armadores e comerciantes de importação e exportação. Formavam o componente dominante da economia colonial e o mais lucrativo dela.

A estratificação social gerada historicamente tem também como característica a racionalidade resultante de sua montagem como negócio que a uns privilegia e enobrece, fazendo-os donos da vida, e aos demais subjuga e degrada, como objeto de enriquecimento alheio. Esse caráter intencional do empreendimento faz do Brasil, ainda hoje, menos uma sociedade do que uma feitoria, porque não estrutura a população para o preenchimento de suas condições de sobrevivência e de progresso, mas para enriquecer uma camada senhorial voltada para atender às solicitações exógenas (RIBEIRO, 1996, p. 212).

Nesta perspectiva, a distância social entre ricos e pobres é, para Darcy Ribeiro (1996), uma condição muito assombrosa, somando-se a isso a discriminação sofrida pelos negros, mulatos e índios. O problema racial constitui-se num sério problema para o Brasil. De maneira mais séria é aquele que pesa sobre os negros, a mais árdua foi e, ainda é, a conquista de um lugar e de um papel de participante legítimo na sociedade nacional.

O Brasil só se tornou uma nação de fato com a abolição da escravatura, que concedeu aos negros, ao menos na legislação, a igualdade civil. Emancipados, mas sem a terra que cultivaram por quase quatro séculos, os ex-escravos abandonaram as fazendas e logo descobriram que não podiam ficar em nenhum lugar, pois as terras tinham dono. Saindo de uma fazenda caíam em outra, de onde eram, também, expulsos. A maior parte dos escravos concentrou-se na periferia das cidades, nos bairros africanos. Ali eles criaram uma cultura própria, feita de retalhos do que o povo africano guardou nos longos anos da escravidão.

O negro guardou, sobretudo, sua espiritualidade, sua religiosidade, seu sentido musical. É justamente nessas áreas que ele dá grandes contribuições e ajuda o brasileiro a ser um povo singular. Acredito que para sintetizar a formação deste povo, nada melhor do que a seguinte afirmação de Darcy Ribeiro (1996, p. 254):

Composta como uma constelação de áreas culturais, a configuração histórico-cultural brasileira conforma uma cultura nacional com alto grau de homogeneidade. Em cada uma delas, milhões de brasileiros, através de gerações, nascem e vivem toda a sua vida encontrando soluções para seus problemas vitais, motivações e explicações que se lhes afiguram como o modo natural e necessário de exprimir sua humanidade e sua brasilidade. Constituem, essencialmente, partes integrantes de uma sociedade maior, dentro da qual interagem como subculturas, atuando entre si de modo diverso do que o fariam em relação a estrangeiros. Sua unidade fundamental decorre de serem todas elas produto do mesmo processo civilizatório que as atingiu quase ao mesmo tempo; de terem se formado pela multiplicação de uma mesma protocélula étnica e de haverem estado sempre debaixo do domínio de um mesmo centro reitor, o que não enseja definições étnicas conflitivas.

A despeito de ter recebido e se formado através das mais diversas influências culturais, ao povo brasileiro foi imposto um modelo de organização social pré-definido, o de feitoria colonial, gerado para viver e produzir em função da metrópole. Compondo este modelo, vieram, para nos “civilizar”, a religião que salva, a lei que regula, a arte que eleva, a escola que ensina e o estado que administra. Tudo pronto para ser acomodado, digerido.

Na contramão dos acontecimentos, acredito que toda ordem social deva brotar da vida das pessoas, da concórdia e das práticas historicamente construídas, que, enfim, as irmanam e identificam como uma comunidade, não obstante persistam eventuais divergências internas. Acredito que as leis devem brotar da consciência sobre o que é ou não lícito, a religião e as artes devem refletir as manifestações de êxtase e encantamento, a política surgir da necessidade de bem governar para (e com) o povo. O Brasil, no entanto, não pôde escolher nem edificar seus modos de vida, baseado em suas reais necessidades e vontades. Esses domínios estranhos, que muito nos subjugarão, tencionaram reprimir novas formas de expressão e, em alguns momentos, foram muito bem-sucedidos.

Enfim, percebo um grande descompasso entre as nossas práticas sociais (as do povo brasileiro, em sentido genérico) e a idealização de um mundo de conceitos, regras e leis que em nada dialogam conosco. Esta percepção, certamente, traduz os sentimentos de perplexidade e revolta que nos têm afligido diante do feio quadro que nos afronta, e que teima em não desbotar como é o caso do aluno que, mesmo frequentando o ambiente escolar por dois, três, quatro anos consecutivos, não consegue se tornar leitor e escritor capaz de dominar a estrutura da escrita.

2.3 O perfil dos sujeitos que se constituem como alunos da EJA em Campina Grande/PB

Campina Grande é a segunda cidade mais populosa do Estado da Paraíba. Possui 381.422 habitantes (densidade demográfica de 597,9 hab/km²), segundo estimativas do IBGE (2008). Em 1991, o Índice de Desenvolvimento Humano era de 0,647, subindo para 0,721, em 2000. É considerada um dos principais polos industrial e tecnológico da Região Nordeste do Brasil. É, também, conhecida como cidade universitária, pois conta com três universidades públicas e onze privadas. É comum estudantes do Nordeste e de todo o Brasil virem morar no município para estudar nas universidades locais. Além de Ensino Superior, o município oferece capacitação para o nível médio e técnico.

Apesar do seu desenvolvimento no Ensino Superior, Campina Grande ocupa apenas o 44º lugar na taxa de alfabetização no Nordeste, atrás de João Pessoa e Cabedelo, na Paraíba, e de todas as capitais nordestinas e de outros municípios, a exemplo de Feira de Santana e Itabuna. Mesmo sendo conhecida por suas universidades, pela excelência de suas escolas, exportando mão-de-obra para os mais diversos lugares do Brasil e do mundo, aqui ainda não foi possível resolver o problema da alfabetização de adultos. É importante dizer que o desempenho é mais fraco que o das grandes capitais (Salvador é a primeira colocada no Nordeste, com 93,72%, contra 82,88% de Campina Grande).

Embora o foco da pesquisa esteja centrado na formação do professor de EJA, o reconhecimento dos sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino é essencial para que possamos compreender a parcela da população atendida pela EJA em Campina Grande/PB. Para isso, é fundamental refletir sobre o seu público, suas características e especificidades. Neste tópico tentarei dar conta do outro¹⁷, sujeito da Educação de Jovens e Adultos, que habita a minha pesquisa. O exercício de autoconhecimento a que me propus neste trabalho não está relacionado à

¹⁷ Numa noção sincrética de alteridade, retomando as pesquisas de Amorim (2004), o *OUTRO* é visto aqui como o interlocutor da pesquisa. Aquele *a quem* ela se dirige em situação de campo e *de quem* falo em meu texto. O *OUTRO* da minha pesquisa é, portanto, o aluno e, em especial, o professor alfabetizador da Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas de Campina Grande/PB.

simples ideia de identificação e de empatia¹⁸ com o outro, pois esta postura de ilusão da simetria, de reciprocidade, de espontaneidade na abordagem do outro corresponde ao que Segalen et al (1985) chamam de *inferno do mesmo*. Embora em situações de entendimento empático haja a condição de “como se”, considero impossível alguém sentir a dor ou o prazer do outro como ele o sente e perceber suas causas como ele a percebe.

Para que se considere a EJA enquanto uma modalidade educativa inscrita no campo do direito, faz-se necessário superar uma concepção dita compensatória, cujos principais fundamentos são as ideias de recuperação de um tempo de escolaridade perdido no passado e de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nesta perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espço de aprendizagem, a partir da qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagens.

Os artigos 1º e 2º da LDB fundamentam essa concepção enfatizando a educação como direito que se afirma independente do limite de idade (BRASIL, 1996):

Art. 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1999), a Educação de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo de especificidade cultural, ou seja, embora se defina um recorte cronológico, os jovens e adultos aos quais dirigem-se as ações educativas deste campo educacional não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população.

O adulto, que frequenta as turmas de EJA, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de

¹⁸ O estado de empatia consiste em perceber o marco de referência interno do outro com os significados e componentes emocionais que contém, como se fosse a outra pessoa, porém sem perder nunca essa condição de “como se”.

especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. E o jovem, relativamente, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa bio-psicológica da vida.

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Trazem a marca da exclusão social, mas são sujeitos do tempo presente e do tempo futuro, formados pelas memórias que os constituem enquanto seres temporais. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem. (Parecer CEB nº11/2000).

Nos últimos anos de trabalho com EJA, no município de Campina Grande/PB, venho observando que a maioria dos alunos dessa modalidade é migrante de áreas rurais, moradores de periferias da cidade e possui uma baixa auto-estima deteriorada e fragmentada por uma forma de exclusão, fruto da enorme injustiça social vigente e de preconceitos historicamente arraigados. Tais condições contribuem para que esses sujeitos se sintam impróprios enquanto consumidores de bens materiais e culturais, especialmente a cultura escrita.

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, p. 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’.

A baixa auto-estima dessas pessoas salta aos olhos de quem convive com elas, lembra Calháu (2008), 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, traz várias implicações.

Uma dessas implicações está relacionada ao 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. Para Calháu (2008), esses sujeitos são os chamados tecnodesempregados, excluídos, sem chance de inserção no mercado de trabalho mais valorizado.

Nas áreas rurais, esses sujeitos exercem funções tais como agricultor, boiadeiro, cortador de cana. Nos centros urbanos são obrigados a realizar tarefas para as quais nunca foram preparados, quais sejam: faxineiro, operário de obra, camelô, ajudante de cozinha, garçom. Calháu (2008) lembra que 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 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 da 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, p. 12).

Hall (2003) aborda três concepções de identidade: o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. De acordo com esse autor, o sujeito do Iluminismo está centrado na pessoa humana. É centrado, unificado e dotado de razão, consciência e ação. O sujeito sociológico traz em si a complexidade 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.

Por outro lado, a política de transformação do perfil da produção agrícola, entre outros aspectos, empurrou para as grandes cidades um número elevado de trabalhadores. Bezerra (1992) 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, frequentemente, não lhe traz o menor estímulo (peão de obra, faxineiro/a, doméstico/a).

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 sócio-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 delas. 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, ainda na infância, a parentes ou a estranhos; outros foram submetidos a trabalho escravo 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, p. 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, mesmo à mercê de seu próprio desenvolvimento, mas também uma vida familiar estável, pois viveram muito longe de condições materiais e emocionais adequadas. Lembro que, ao procurar a EJA, a minha mãe

reclamava dos seus pais, por não lhe darem condições para estudar, ainda na infância:

Na minha época não tive as oportunidades que vocês tiveram. A minha escola era o roçado, o meu lápis era o cabo da enxada. Tudo era muito difícil e meu pai dizia que estudar era coisa de rico, de filho de fazendeiro. Lembro que aos cinco, seis anos já acompanhávamos nossos pais à lavoura e já carregávamos mais peso do que nossos corpos poderiam aguentar. Foi uma infância sem brinquedos, sem uma alimentação adequada e sem escola. O nosso destino era a roça e nada mais. (Margarida B. da Silva¹⁹).

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 sentindo-se incapazes de se tornarem leitores e escritores capazes de dominar a estrutura da escrita. Rejeitados pela cultura escolar, e oriundos de uma realidade sociocultural totalmente desprestigiada, os alunos jovens e adultos não conseguem reconhecer a escola como um local de pertencimento. Mesmo sofrendo tais preconceitos, 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. Dificilmente esses jovens e adultos conseguem desenvolver pela escola um sentimento de total pertencimento, conforme desejavam.

Abordando esse assunto, Senna (2003, p. 2), doutor em Linguística, pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Proped/UERJ - lembra 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.

Antes de evadirem da escola, esses alunos resistem e tentam superar o estado de exclusão e marginalização a que estão submetidos. Como não conseguem e acabam evadindo, levam consigo a ideia de que a escola estava lá, à sua disposição, e se eles não aprenderam foi porque são mesmo incapazes e, por isso, sentem-se responsáveis por seu fracasso na aprendizagem da leitura e da

¹⁹ Fala espontânea da autora sempre que se referia às suas oportunidades de estudar desde a infância.

escrita e, conseqüentemente, impossibilitados de transitar pela cultura letrada de uma forma competente e concluir o Ensino Fundamental.

Por outro lado, torna-se cada vez mais crescente a exigência de domínio de habilidades e competências necessárias à inserção social e ao mercado de trabalho, numa sociedade que já avança as fronteiras do grafocentrismo, agregando-o à informatização, à tecnologia e ao processo irreversível da mundialização da economia. Nos debates e noticiários sobre alfabetização, inevitavelmente somos levados a pensar na grave situação de analfabetismo de nosso país, especialmente se considerarmos também o analfabetismo funcional. Tanto no Ensino Fundamental quanto na EJA, encontramos o sujeito considerado analfabeto renitente que é aquele estudante que, mesmo após cursar vários anos na escola, não consegue ser alfabetizado. Esta situação é mais comum em jovens e adultos que chegam à escola sem nunca terem estudado e terem, ao longo de suas vidas, atuado em atividades profissionais que não lidem com a leitura e a escrita.

Não é raro vermos uma doméstica ou um faxineiro perderem um emprego ou até mesmo não consegui-lo porque não sabem ler. A sociedade trata essas pessoas como se elas possuíssem um modo insuficiente e/ou deficiente de ver a vida e realizar tarefas, mesmo as atividades mais irrelevantes do ponto de vista da sobrevivência humana.

Na verdade, apesar das dificuldades, os adultos não-alfabetizados, por conta de suas necessidades diárias de sobrevivência, 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, tais como: lidar com dinheiro, pegar ônibus, trabalhar em algumas modalidades de emprego. Infelizmente as estratégias que garantem 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.

Embora sejam membros ativos da sociedade, elas sempre estarão excluídas e marginalizadas para atividades que exijam o conhecimento da linguagem escrita. A dificuldade de expressar, numa linguagem clara e linear, o que sabem e o que pensam, contribui para essa exclusão.

O que devemos reconhecer 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. Infelizmente não se trata 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). Nesta perspectiva, ter letramento é, acima de tudo, poder produzir uma leitura e uma escrita que revelem e desvelem as ideias e ações de um determinado grupo social (TFOUNI, 1988).

2.4 Do modelo idealizado de sujeito cognoscente ao sujeito real da Educação de Jovens e Adultos

Vivendo há muitos anos o 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, p. 13). De acordo com esse autor, à medida que os sistemas de significação se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, ao menos temporariamente.

Para que possamos compreender o que estamos fazendo na escola é essencial discutir 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. Lembro que é através de nossas metodologias de ensino e de rituais escolares consagrados há muitos anos, que nos preparamos para receber um aluno idealizado pelo arcabouço da Ciência Moderna. Em contrapartida, recebemos, 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.

Os séculos que antecedem o século XVII trouxeram grandes modificações na evolução do pensamento humano e na organização da sociedade ocidental. As raízes do pensamento medieval, que até então era hegemônico, estavam atreladas à teologia e à escolástica, tendo a figura de Deus como ponto focal. “A modernidade rompeu com o mundo sagrado que era ao mesmo tempo natural e divino, transparente à razão e criado” (TOURAINÉ, 1994, p. 12). A teologia era o edifício em que foi erigido e construído o pensamento medieval. No entanto, nos séculos XV e XVI, esse edifício, de exclusiva sustentação religiosa, começava a sofrer abalos.

Dessa forma, mudanças radicais ocorreram na maneira de descrever o Universo, nos modos de pensar e agir dos homens, bem como nas relações sociais, religiosas e políticas. “A idéia de modernidade substituiu Deus no centro da sociedade pela ciência, deixando as crenças religiosas para a vida privada.” (TOURAINÉ, 1994, p. 18.)

O século XVII, marcado pelo racionalismo, trouxe o reconhecimento e a necessidade da valorização da razão como um instrumento e uma forma privilegiada de conhecer, que dispensa o critério da autoridade e da revelação. “Nem a sociedade, nem a história, nem a vida individual, [...] estão submetidas à vontade de um ser supremo a qual devem aceitar ou sobre a qual se pode agir pela magia.” (TOURAINÉ, 1994, p. 20).

No final da Idade Média, os conflitos surgidos, no que tange ao conhecimento, foram resultados de uma insatisfação generalizada com o modelo vigente. Os séculos XV e XVI, com suas mudanças e inquietações, busca de novos referenciais e valores, possibilitaram a volta aos ideais gregos em que o homem é o centro do saber, da arte e das reflexões filosóficas, do alargamento das fronteiras do mundo, das grandes invenções, contrapondo à visão teocêntrica de mundo, na qual tudo era considerado estável e fixo.

O século XVII já vem trazendo os sinais definidores do fim de uma época e a chegada de outra, diferente e moderna. É a chegada do primado da razão e do método, que tem, como eixo principal, a concepção mecanicista, que posteriormente se estenderia à explicação do mundo, da natureza, do conhecimento e da própria vida humana.

A Ciência Moderna realizou, a contento e com êxito, o processo de ruptura, negação e desconstrução do modelo predominante nos séculos anteriores. A partir dos séculos XVI e XVII, iniciou-se definitivamente o processo de construção e o

estabelecimento de suas bases e fundamentos, a fim de legitimar-se científica e socialmente, e se constituir como paradigma válido, hegemônico e dominante, ascendendo-se sobre os demais tipos de conhecimento. A Ciência Moderna alcançou seu reconhecimento como paradigma dominante, a partir do momento em que lançou novas bases e novos fundamentos para o conhecer, o pensar e o agir na realidade. Para tanto, foi necessário buscar um método que fosse condutor da razão na busca da verdade, e juntamente com ele, uma epistemologia consequente.

Com o trabalho de Copérnico, no século XVI, e Galileu e Descartes, no século XVII, e posteriormente com Newton, conduziu-se ao abandono gradual de quase toda forma de pensar e de agir do modelo anterior e sua epistemologia, o que caracterizou uma nova forma de conceber e abordar os problemas. O surgimento da Ciência Moderna trouxe uma premissa básica. Descartes a apresentou como uma desconfiança sistemática das evidências de nossas experiências imediatas ou de nossos sentidos. Essa nova forma de conhecer e intervir na realidade, além de criar um novo estatuto epistemológico, revogou a base do conhecimento teológico e do senso comum, reafirmando o conhecimento das realidades complexas pela mente humana e não mais apenas pelos sentidos e pela revelação.

É nesse contexto que o Ocidente colocou, como marca principal, a tradição filosófica de “adotar” o modelo matemático das ciências físicas como forma de garantir racionalidade e cientificidade a todos os fenômenos físicos e/ou fatos sociais e humanos. Depreende-se daí a predominância de uma concepção monista, que compreende e descreve a razão como absolutizante e unificadora, e necessariamente totalitária, capaz de rejeitar o plano circunstancial, mutável, histórico e provisório. Portanto, consolida-se um novo padrão de racionalidade, centrado na concepção de mundo como uma máquina, que, para ser estudado e descrito, exigiria a combinação da experimentação somada à linguagem matemática e geométrica. O método cartesiano estava pautado no modelo matemático de raciocínio que, juntamente com a astronomia copernicana e a física de Galileu, possuíam a linguagem adequada e mais apropriada para descrever a realidade.

Santos (1999), ao escrever sobre o paradigma científico moderno, visualiza-o referendado por uma razão ativa que, pautada na linguagem matemática, objetivava alcançar a perfeição. Podemos destacar que a razão moderna traduz o ideal de perfeição e completude, perdido desde o tempo clássico grego. Esse ideal de perfectibilidade da razão era necessário ao paradigma recém-criado. Ressaltamos,

dessa forma, que essa formulação não era nada neutra, pois seu objetivo era tornar o modelo propositalmente totalitarista, o que aconteceu no decurso de toda a modernidade:

Sendo um modelo global, a nova racionalidade científica é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas. É esta a sua característica fundamental e que melhor simboliza a ruptura do novo paradigma. Está consubstanciada, com crescente definição, na teoria heliocêntrica do movimento dos planetas de Copérnico, nas leis de Kepler sobre as órbitas dos planetas, nas leis de Galileu sobre a queda dos corpos (SANTOS, 1999, p. 10-11).

A partir do cartesianismo, com sua aposta na razão e no método, o paradigma moderno apresentava a premissa básica de que todo o conhecimento científico é racional, objetivo, universal; portanto, um conhecimento certo, luminoso e evidente, "claro e distinto", como uma verdade indubitável.

O acesso a esse conhecimento verdadeiro e indubitável torna-se possível pelo uso e pela crença na razão e, através dela, na possibilidade de conhecer e de chegar a verdades ainda não desvendadas. Assim, Descartes propõe algo novo, isto é, a recuperação da razão, agora não mais passiva como no período anterior que, conduzida pelas regras metodológicas apropriadas a ela, é capaz de alcançar verdades indubitáveis.

Com o surgimento de um novo paradigma, o moderno, concebe-se que a identidade humana não é dada, acabada, que vem de fora, como no modelo anterior. Mas é algo interno, construído pelo próprio homem autonomamente, com o auxílio da razão.

O paradigma que envolve a modernidade e sua criação mais especial, a Ciência, recebe relevo e alcança domínio; não somente porque fez a ruptura com o modelo anterior, mas também porque conseguiu descobrir, ao lado do uso ilimitado da razão, uma nova subjetividade, além de propor algo arrojado no que tange à construção e justificação de sua epistemologia, via método único e universal. Assim, a ciência baseada na razão é de natureza diferente de todas as demais, concebida como mestra de toda a verdade epistemológica e de todo conhecimento. Ao se constituir como produtora e detentora de toda a verdade, a base de todo o progresso e benfeitora dos homens, lógica e ideologicamente, ascenderia e alcançaria domínio exclusivo.

Para Vaz (1991), a estruturação da Ciência Moderna, desde o seu início, trouxe uma espécie de inovação conceitual no saber sobre o homem e influenciou profundamente a ideia de ser humano, de subjetividade e de civilização no Ocidente. Assim, a Ciência Moderna alcançou status de paradigma dominante porque trouxe um novo método, novos problemas e soluções mais estáveis, através de novas concepções e de novos visores conceituais. Mas a Ciência Moderna alcançou o status de paradigma, válido e hegemônico, a partir do momento em que sua proposta repercutiu, direta e indiretamente, em todas as áreas da vida humana, seja na ciência, na educação, na cultura, na economia e na política.

Por outro lado, a escola, enquanto instituição, possui um modelo de aluno concebido *a priori*, e não reconhece sujeitos oriundos de lógicas e leituras de mundo diferenciadas, fundamentadas numa ideologia laicizada. Refletindo sobre esse assunto, Senna (2007, p. 164-165) 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 fronteira 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.

Para esse autor, a superação do sujeito ideal em meios educacionais está mediatamente relacionada (i) à legitimação, em domínio público, da existência de modos diversos de pensamento, que subsistem por força dos contextos histórico-sociais que desenham as experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, os sujeitos cognoscentes, e, ainda (ii), à identificação do mecanismo mental que viabilize o encontro e a mútua contaminação dos vários modos de pensamento que caracterizam os sujeitos cognoscentes. Pressuposto está que, por aprendizagem, passa-se a entender o conhecimento que resulta, não apenas dos processos individuais decorrentes da experiência piagetiana, mas também o resultante da transferência e integração de conhecimentos entre sujeitos inseridos no meio social.

De acordo com Senna (2000), o sistema mental arrolado por Vygotsky, no início do século, apresenta-nos uma alegoria bastante atraente para explicar o mecanismo que controla a interação de sujeitos cognoscentes, resultando em aprendizagem. Vygotsky nos apresenta a figura de uma mente que se encontra em

um estado de prontidão para compreender a experiência de mundo, a partir de registros previamente construídos, ao qual denomina *Zona de Desenvolvimento Potencial*. À medida que tal estado mental se confronta com uma percepção distinta da mesma experiência, manifesta por um sujeito outro, automaticamente cai em desequilíbrio e entra em *Zona de Desenvolvimento Proximal*, em busca do conhecimento que lhe permita compartilhar a mesma experiência com dois significados distintos – o seu próprio e o do outro. Concluído o processo de aproximação mútua, uma vez os sujeitos compartilhando os conhecimentos da mesma experiência, restaura-se o equilíbrio e as mentes entram em *Zona de Desenvolvimento Real*.

Para Senna (2000), o elemento frágil na alegoria apresentada por Vygotsky está na indicação da língua como indicador do vestígio do conhecimento na experiência social de aprendizagem. De acordo com Senna (2000), o homem não expressa o conhecimento que tem do mundo apenas através da língua, mas, também, através dela. O entendimento de mundo é expresso pelo homem por meio de todas as formas. Ele dispõe do mundo, do uso dos objetos, da forma como se expressa (por palavras ou não), da forma como trata o próximo, enfim, de toda forma e a todo o momento. Lembra o autor que:

Caso se restringisse exclusivamente à forma da língua, não se poderia arrolar nas condutas não verbais praticadas pelo homem, formas sociais de pensar o mundo e, conseqüentemente, não haveria como generalizar o potencial do modo narrativo do conhecimento, enquanto ferramenta que dá conta das experiências em *devir*. Por este motivo, ou elemento responsável pelo aproveitamento social dos conceitos mentais que perpassam as experiências de aprendizagem deve ser identificado na base da formação simbólica do sujeito, ou seja, sua faculdade de linguagem, na esfera da qual se aplicam os sentidos simbólico-sociais aos conceitos gerados pelos sistemas cognitivos de construção de conhecimentos (SENNA, 2000, p. 22).

Como vimos, a escola moderna surgiu em meio a um turbilhão de ideias que fervilhavam entre os séculos XVI e XVII. Nessa época, foi moldado o sujeito escolar ideal, com base em protótipos de sujeitos da modernidade, que era um homem civilizado à luz da cultura científica e movido pela razão. Foi construído com base na idealização de um ser que deveria abrir mão da espontaneidade, para se ajustar a determinado tipo de padrão de comportamento capaz de lhe conferir autonomia e auto-suficiência em sua sobrevivência. Essas características passaram, a partir da Idade Moderna, a serem moldadas pela escola.

Nesta perspectiva, o objetivo da educação era disciplinar a criança e inculcar-lhes regras de conduta. Para melhor submetê-la aos rigores da hierarquia e da aprendizagem da obediência, intensificava-se o uso dos castigos corporais. Assim se estrutura o modelo de escola tradicional burguesa, que não se baseia nos interesses da criança, mas procura, o tempo todo, controlar seus impulsos naturais, para lhe ensinar virtudes morais consideradas adequadas aos novos tempos. Para Senna (2007, p. 24-25), educar passa a ser:

Antes de tudo, crer na possibilidade de vir a ser feliz no contexto de um mundo civilizado à luz da cultura moderna. [...] Ocorre que, no interior dessa concepção de uma educação civilizatória, a escola – ou a educação escolar, ou ainda a educação formal – institui-se como instrumento gerador de homens civilizados. [...] A educação escolar é não mais do que uma extensão do modelo de educação adotado pela sociedade em todas as suas esferas e modos de ação.

Baseada nesse ser – que ganhou destaque com a publicação de *O Discurso do Método* de René Descartes, em 1637 –, a escola classifica seus alunos como bem sucedidos ou não. Baseada no princípio da racionalidade cartesiana é que a escola vai identificar quem é o “bom aluno”. O sujeito que fugir da base cartesiana de pensamento é rotulado como fracassado e excluído do espaço escolar, e é justamente esse sujeito que frequenta as classes de Educação de Jovens e Adultos. Esse modelo de sujeito escolar moderno – sujeito cartesiano –, idealizado, persiste até hoje, em pleno século XXI.

Dessa forma, a Escola foi e continua sendo baseada nos princípios que a sociedade moderna destacava como sendo primordiais para a constituição de um sujeito civilizado à luz da cultura científica e movido pela razão. O homem moderno é construído a partir da idealização de um ser que deveria abrir mão da espontaneidade, para se ajustar a determinado tipo de padrão de comportamento, capaz de lhe conferir autonomia e auto-suficiência em sua sobrevivência. Este sujeito social incorporaria para si os parâmetros determinados pela contribuição do discurso e das práticas científicas, nas quais deveria crer acima de tudo mais. Cabia à Escola formar esse sujeito e rejeitar toda e qualquer autoridade, no processo de conhecimento, distinta da razão. Só deve ser aceito aquilo que podemos compreender claramente e demonstrar racionalmente. Devem ser excluídos os dogmas religiosos e os dados fornecidos pelos sentidos.

Nesse contexto, o homem civilizado à luz desta cultura científica é justamente o homem que delega parte de sua formação à educação formal, constituindo-se à imagem e semelhança dos padrões de comportamento acadêmico-científicos. A Escola, portanto, passa a assumir, em nossa sociedade, um espaço sagrado, como um templo que elevaria homens comuns à condição de homens civilizados.

No entanto, os sujeitos não são todos iguais, nem todos cabem nessa fôrma que a Escola criou para colocar os alunos. Existem muitos que não utilizam e não se encaixam nessa lógica cartesiana, especialmente a maioria daqueles que freqüentam as classes de EJA.

2.5 O sentido da escrita para os sujeitos da EJA: entre primazias e ostracismos

Após discutir o modelo idealizado de sujeito cognitivo baseado na lógica cartesiana, gostaria de aprofundar, neste tópico, o sentido da escrita para os sujeitos reais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Para entender o ostracismo a que esses sujeitos estão expostos, lembro que a educação brasileira, desde que se abriu às camadas mais populares da sociedade, lida com uma realidade para a qual, até então, não estava preparada. Essa clientela que lhe foi imposta contrariava o sentido de tudo o que a escola pública pensava ser de útil e socialmente adequado. Senna (2001) apresenta um perfil desse novo aluno que ingressa na Escola, a partir da obrigatoriedade escolar.

O cidadão aluno que ingressa na escola traz consigo um modo de organização do pensamento que reflete o conjunto de aproximações ao seu próprio contexto social. No Brasil, onde as representações sociais são predominantemente orais, a grande massa da população ingressa na escola com um modelo de pensamento não organizado à forma cartesiana, de modo que o seu letramento consiste num processo de pura aculturação e não, de integração. O modelo de pensamento construído no cotidiano brasileiro, denominado modo narrativo, tende a ser arrolado pela escola como corruptela de pessoas não civilizadas, admitindo-se, assim, que sua substituição pelo modo científico-cartesiano de pensamento estruturado seja a verdadeira missão do professor (SENNA, 2001, p. 22-42).

As transformações ocorridas na sociedade trouxeram fragilidades à imagem pública do modo científico do pensamento. Essa fragilização permitiu que as massas

orais²⁰ intuitivamente legitimassem seus modos narrativos de pensar. A partir daí, o processo escolar passou a sofrer significativos fracassos. A causa não reside na incompetência do professor, tampouco na do aluno, mas sim, na diferença de concepção de letramento pressuposta pela escola e pelo aluno. A escola vê, no letramento, um degrau para uma percepção científica do mundo; o aluno busca, no letramento, um degrau a mais em sua percepção narrativa de mundo. De acordo com Senna (2001, p. 22-24):

O problema central neste conflito de percepções consiste no fato de que o aluno contemporâneo somente acederá ao letramento científico quando, ou se, for capaz de perceber a si mesmo como agente de relações sociais em contextos dominados pelo pensamento científico. Para que isto se dê [...] é necessário que a escola caia em verdadeira zona de desenvolvimento proximal com o aluno e lhe permita o letramento no mundo narrativo.

Devemos lembrar que as sociedades contemporâneas caracterizam-se pelo forte apelo à escrita. Nesse contexto, a condição de subalternidade da pessoa menos letrada, em contextos grafocêntricos, tem sido o lado crítico das pesquisas que investigam a entrada no mundo da escrita como um bem 'em si', inexorável e óbvio.

O efeito perverso da presença ostensiva da escrita nas sociedades contemporâneas, e de sua conseqüente '*naturalização*', parece ser o aumento das fileiras de sujeitos como os que Bourdieu (1999) caracteriza como '*os excluídos do interior*'. Isso porque, para além da aquisição da base alfabética que lhes é facultada, principalmente, pela garantia do acesso ao ensino formal, as habilidades para um desempenho efetivo e significativo nas práticas sociais de leitura e escrita são intangíveis a esses sujeitos. Eles não podem ser considerados excluídos no sentido tradicional do termo, pois estão relativamente incluídos, na medida em que têm acesso à tecnologia da escrita, mas novas formas de exclusão são elaboradas no mesmo gesto de sua aparente democratização através da escola.

Um efeito ideológico do acesso ao mundo da escrita parece ser a tônica hoje no Brasil, a saber: ao lado do caráter contingente em que se apresenta a cultura escrita, e contempladas as condições de acesso ao mundo letrado, através de sua escolarização, restariam, àquele sujeito que não atua plenamente nos eventos de

²⁰ Ressalto que a língua oral é própria da espécie humana, já a escrita é um sistema artificial e está necessariamente ligada a um perfil cultural, variando, assim, de cultura para cultura. As diferenças entre essas duas modalidades são aprofundadas no capítulo Oralidade e Letramento.

leitura e escrita, um certo desconforto diante dessas práticas. Esse desconforto tende a evoluir, com efeito paralisante, para a frustrante sensação de fracasso pessoal (SOARES, 1986).

A supervalorização da leitura e da escrita vem desde o século XVI, juntamente com o processo de gramatização da Língua Portuguesa. Esse processo serviu para dar legitimidade aos falantes dessa língua. Para tanto, línguas como o português passaram a ter a mesma estrutura do latim – língua dos sujeitos intelectuais da época – para serem legitimadas. Com isso, saber uma língua torna-se um objeto de poder. A língua passa a ser considerada como um patrimônio social. O indivíduo que não se adequar a essa realidade é banido da cultura científica.

A normatização da língua aconteceu, 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. A associação do ato de falar ao ato de pensar, originária do pensamento Aristotélico, motivou a ideia de que quem não conseguisse 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.

A língua passa a ser um fator que dificulta e exclui no processo de construção de conhecimentos comuns, deixando pessoas que não constroem conhecimentos com base na linguagem empregada na experiência de ensino com um “sentimento de marginalidade cultural – aquele que realmente causa a segregação dos grupos sociais *minoritários*” (SENNÁ, 2000, p.172).

Para Senna (2004, p. 12):

O desenho social do homem que se espera formar a partir da educação formal não está associado, portanto, a qualquer tipo de prática intelectual e sim a certas práticas a que se costuma atribuir valor de destaque. Conseqüentemente, a escolha por certos procedimentos de avaliação que se aplicam preponderantemente a determinados tipos de práticas intelectuais estaria igualmente associada e referendada pelo consenso em favor de determinado tipo de sujeito social, em detrimento de outros.

Atualmente, faz-se necessário o ensino de gramática para munir os alunos de um instrumento de luta, visando inseri-los de modo mais efetivo e eficaz na sociedade: o uso da linguagem adequado às mais diversas situações comunicativas

de que eles participarem, que vão além das situações escolares e se estendem para quaisquer situações de sua vivência no meio social (SOARES, 1998).

De acordo com Bagno (2000), a gramática deve conter uma boa quantidade de atividades de pesquisa, que possibilitem ao aluno a produção de seu próprio conhecimento linguístico, como uma arma eficaz contra a reprodução irrefletida e acrítica da doutrina gramatical normativa.

Especialmente na Educação de Jovens e Adultos, lidamos com uma terrível combinação que reúne identidade deteriorada, baixa auto-estima, modos de pensar diferentes e, o que é pior, pouca disponibilidade na construção de outra qualidade de ação em nossas salas de aula. Um grande começo, para Callháu (2008), seria estarmos definitivamente convencidos de que esse aluno não é um “NÃO”. Ao contrário, faz-se necessário reconhecer o quanto temos, sinceramente, que aprender tudo o que ele traz para o interior da escola e que diz respeito ao 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.

Nesse sentido, seria possível pensar a alfabetização e a escolarização desses jovens e adultos sob um outro ponto de vista, 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. 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.

Em artigo publicado recentemente, Naiff, Sá e Naiff (2008) aborda a escola e seu papel de agente de inclusão ou exclusão. De acordo com essa autora, as práticas sociais expõem rotinas que não incluem a escola. Observamos que os menos favorecidos veem sistematicamente suas trajetórias escolares fracassadas por um presente pouco receptivo e por um futuro profissional sem grandes expectativas. Nesse sentido, a escola é o espaço da convivência de uma multiplicidade de significações sociais, produzidas pelos atores que, direta ou

indiretamente, se envolvem em seu sistema, fazendo da área educacional, de acordo com Gilly (2001 apud NAIFF; SÁ; NAIFF, 2008, p. 148):

um campo privilegiado para se observar como as representações sociais se constroem, evoluem e se transformam no interior de grupos sociais, e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação .

Dessa forma, a escola é entendida não apenas como um espaço de aprendizagem, mas também de socialização, formação de atitudes e de representações sociais, cujas relações sociais construídas nesse ambiente podem ser importantes facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, a explicação não está somente na escola e em suas práticas, e tampouco pode-se entender toda essa complexidade olhando apenas para o sujeito e seu grupo social. Isso nos remete à necessidade de cada vez mais estabelecer diálogos entre os campos de estudo que tratam dos fenômenos psicossociais e educacionais, buscando encontrar sentidos que auxiliem a tarefa de transformar a instituição escolar e a educação formal em dimensões realmente inclusivas e presentes na história de vida das populações menos favorecidas economicamente em nossa sociedade. Uma outra possibilidade é a compreensão do fato de que a língua escrita jamais foi pensada como representação da fala, ou seja, a compreensão da discussão no campo da oralidade e do letramento, da fala e da escrita. É o que nos propomos a discutir no capítulo que segue.

3 ORALIDADE E LETRAMENTO/FALA E ESCRITA

Neste capítulo, que objetiva caracterizar aspectos do problema na concepção de alfabetização derivados das diferenças gramaticais entre Língua Escrita e Língua Oral, abordo os estudos desenvolvidos na área da sociolinguística aplicada à língua materna e os estudos do Letramento. Na atualidade, tais estudos, assim como os de Senna, relacionados ao bilinguismo derivado do uso da língua falada e da língua escrita, ganham importância, à medida que ampliam o olhar docente e acadêmico para as variações e transformações de nossa língua, levando-nos a não apenas observar as práticas orais e escritas reveladas por nossos alunos, de forma empírica; mas a buscar embasamento teórico que nos auxilie no trabalho alfabetizador de jovens e adultos.

Baseada em pesquisas de Senna (2007), Marcuschi (2001), Rojo (2001), Soares (2002), Kleiman (1995), Lopes (2006), dentre outros, aprofundo os estudos do letramento apresentando os diferentes conceitos e formas de olhar os sujeitos das culturas orais; discuto o processo de gramatização das línguas (AUROUX, 1992; SENNA, 2003) e a dupla exclusão a que os sujeitos da EJA estão expostos em função do fenômeno do analfabetismo funcional. Inspirada nos estudos de Senna (1991), ao tratar do fenômeno do bilinguismo, caracterizo a Língua Escrita como uma língua estrangeira com propriedades distintas da língua do aluno, sujeito das culturas orais. Concluo o capítulo discutindo a falta de conhecimento e metodologia adequados à realidade linguística dos alunos.

3.1 Os estudos do letramento: diferentes conceitos, diferentes olhares sobre os sujeitos das culturas orais

O termo Letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* (derivada filologicamente do latim *littera*, que significa “letra”), e é frequentemente usado na produção acadêmica para representar fenômenos que envolvem a escrita, seja enquanto tecnologia, seja enquanto sistema simbólico. No inglês, o termo *literacy* significa ao mesmo tempo alfabetização, ou as habilidades cognitivas e mecânicas

de compreensão do código escrito - aquisição de *litterae*, e as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas após ou ao mesmo tempo em que ocorre a alfabetização. Em suas publicações sobre o fenômeno do Letramento, Soares (2002) o descreve como o estado ou condição que assume aquele que exerce as práticas sociais de leitura e de escrita. Para a autora, a própria formação do termo Letramento,

está presente a idéia de estado: a palavra traz o sufixo-mento que forma substantivos de verbos, acrescentando a estes o sentido de “estado resultante de uma ação” [...] assim, de um verbo letrar (ainda não dicionarizado, mas necessário para designar a ação educativa de desenvolver o uso de práticas sociais de leitura e de escrita para além do apenas ensinar a ler e escrever, do alfabetizar), forma-se a palavra letramento: estado resultante da ação de letrar (SOARES, 2002, p. 3).

De acordo com Soares (2002), a incorporação do termo letramento em nosso vocabulário traz implícita a diferença entre o ato de aprender a ler e a escrever, que está relacionado ao aprendizado de uma tecnologia, e a apropriação dessa tecnologia para os diversos usos sociais. Dessa forma, na escola, o ensino deverá se voltar para o desenvolvimento da competência de uso da leitura e da escrita envolvido nas práticas sociais.

Considerando a complexidade que envolve o uso da escrita na sociedade contemporânea, que se dá de forma múltipla e variada, assim como as concepções que os diferentes teóricos têm sobre o fenômeno do letramento, tal fenômeno não possui uma definição única e universal. O que vemos é que os estudos sobre o letramento (KLEIMAN, 1995; LOPES, 2006; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; SOARES, 2002; dentre outros) destacam as funções da língua escrita na sociedade contemporânea. Esta centralidade da escrita na sociedade acaba interferindo nas relações e no julgamento das pessoas com os outros e com o mundo.

Nessa visão, as práticas de letramento estão relacionadas a um conjunto de práticas de leitura e escrita, vistas pelos autores como práticas sociais, vez que a partir delas, os indivíduos podem participar, ou estarem inseridos, como preferem alguns autores, da/na sociedade em que vivem. Neste sentido, Rojo (2001) considera que as práticas letradas escolares seriam apenas um tipo de prática social de letramento, mesmo sendo considerado o tipo dominante. Ao tratar das práticas de letramentos consideradas pela escola, Kleiman (1995, p. 20) lembra que:

o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências do letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização.

Em função da noção de domínio da escrita que está implícito nos dois conceitos, há uma relação muito estreita entre alfabetização e letramento. A diferença básica é justamente na forma como se entende tal domínio; se a alfabetização é entendida como o domínio da tecnologia da escrita, a capacidade de compreensão dos sinais gráficos de uma língua, o letramento se caracterizaria pela apropriação das habilidades de leitura e escrita diante das práticas sociais que envolvem a escrita. De acordo com Kleiman (1995), o conceito de letramento deve contemplar práticas sociais de leitura e de escrita e deve ultrapassar o conceito de alfabetização já que o simples domínio do código não garante a efetiva participação dos indivíduos na sociedade.

Dessa forma, as diferentes visões sobre o campo do letramento decorrem de uma concepção teórica que privilegia a dimensão individual em detrimento da dimensão social. Ao tratar o fenômeno do letramento como algo pessoal, como uma conquista individual das tecnologias da leitura e da escrita, atribuímos ao indivíduo a culpa por não se apropriar destas tecnologias. Na dimensão individual do letramento, um indivíduo para ser considerado letrado necessita obter a capacidade de ler e escrever. Tal dimensão foi denominada por Street (1984), considerado um dos precursores dos estudos do letramento, como letramento autônomo, uma vez que privilegia a escrita em detrimento das práticas sociais. Com a visão de que a aquisição da escrita é um fenômeno individual, o letramento, segundo Lopes (2006, p. 16):

é visto como o conhecimento estrito do código linguístico objetivado num sistema de escrita e a escrita é considerada uma tecnologia neutra em cujo tratamento, para efeito de investigação do seu uso, o contexto social não é considerado.

Contra-pondo-se a dimensão individual do letramento, Soares (2002) apresenta a dimensão social. Nessa dimensão, a aquisição, o domínio da escrita e da leitura são entendidos como algo que integra as práticas sociais dos indivíduos. Nessa perspectiva, esses indivíduos são capazes de responderem positivamente às

demandas de leitura e de escrita que lhes são colocadas na sociedade. Para Street (1984), essa dimensão seria o modelo ideológico de letramento. Ao tratar desse modelo de letramento, Lopes (2006, p. 44) lembra que o termo é concebido “no sentido de pôr em evidência a natureza social da escrita” uma vez que se refere ao “conjunto das práticas sociais em cujo processo estão envolvidas atividades de leitura e de escrita”.

De acordo com Senna (2001), para o letramento na escola, o desenvolvimento do indivíduo não deve limitar-se a si mesmo, mas sim, estar vinculado ao aspecto histórico- social:

[...] el punto de partida para desarrollo del letramento, consiste en la tomada de consciencia sobre la naturaleza social del sujeto y desde ella construir una identidad que mezcle – sin perdidas – dos perspectivas de operar lo pensamiento: la suya propia, oral y legítimamente reconocida como capaz de producir conocimientos, y la do outro, científica, capaz de le permitir comprender el mundo de forma más organizada y actuar de forma más planificada (SENNA, 2001, p. 36).

Considerando a dinamicidade da linguagem em contextos significativos de diferentes atividades sociais, não há como justificar a polarização do conceito de letramento e a sua compreensão a partir dessas dimensões. A aprendizagem da leitura e da escrita não é um fenômeno individual. Pelo contrário, está relacionada ao contexto das relações com o outro e é um fenômeno social. Fundamentados nesta linha de pensamento, autores como Barton (2000), Barton e Hamilton (1998), Gee (2004) ampliam o conceito de letramento e o relacionam não só aos indivíduos que sabem ler ou escrever, mas a todos os indivíduos que se apropriam da leitura e da escrita para fazer uso destas na sociedade, em contextos reais de interação; como é o caso do indivíduo que, mesmo sem ser alfabetizado, lê uma placa, lê um letreiro em um ônibus e se desloca na sociedade sem necessitar de ajuda. Nessa perspectiva, o foco de análise do fenômeno se volta para os eventos e as práticas de letramento.

De acordo com Barton e Hamilton (2000), qualquer evento comunicativo mediado por textos escritos, aqui se incluem momentos que envolvem textos escritos, sejam para serem lidos ou para se falar sobre esses textos, é considerado um evento de letramento. Nessa mesma linha de pensamento, para Marcuschi (2001), Doutor em Filosofia da Linguagem e Pós-Doutor em questões de Oralidade e Escrita, professor pesquisador do Departamento de Letras da Universidade Federal

de Pernambuco; o indivíduo pode ser considerado letrado quando “participa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

Dessa forma, com a multiplicidade de uso da leitura e da escrita nos meios sociais, a noção de letramento começa a se ampliar. Surgem novas tecnologias de comunicação e por consequência surgem novas condições de produção do conhecimento. Com essas mudanças na sociedade contemporânea, o conceito de letramento se estende e abrange outras áreas. Em suas pesquisas, Barton e Hamilton (2000) já previam vários tipos ou novos paradigmas de letramento. Para os pesquisadores, o letramento não é o mesmo em todos os contextos; mas há diferentes letramentos. Dessa forma, as práticas que envolvem variadas mídias e sistemas simbólicos, como por exemplo um filme ou computador, podem ser considerados diferentes letramentos, como letramento fílmico, letramento digital, dentre outras possibilidades.

Existem diversos estudos desenvolvidos fora do Brasil como Street (1984), Ong (1986), Havelock (1988) e Goody (1968), com modelos teóricos de letramentos, referindo-se a diferentes níveis e áreas de conhecimentos. Nesta perspectiva, o letramento leva à lógica e à criticidade, tanto no nível social quanto no pessoal. Por outro lado, Graff (1979) e Scribner e Cole (1981) trabalham com modelo ideológico de letramento, no qual pesquisam a natureza social do letramento, percebendo a leitura e a escrita como práticas sociais.

Graff (1987) tentou desmistificar o pensamento de que a cultura escrita estaria, como defendem diversos estudos, sempre associada ao crescimento econômico, à industrialização, à estabilidade política, à participação democrática, à urbanização, ao consumo e, ainda, à contracepção. Para o pesquisador, é um mito considerar que as pessoas letradas são sempre empáticas, inovadoras, cosmopolitas, urbanas e receptivas ao desenvolvimento tecnológico. É nesta mesma linha de pensamento que o autor questiona o papel atribuído pela sociedade à educação que, sob o ponto de vista do “mito do letramento”, seria capaz de, por si só, incentivar o desenvolvimento econômico, estabelecer a democracia e unir e integrar as pessoas em torno de valores, instituições e linguagens comuns aos diversos grupos. Para o autor, mesmo que a educação e o letramento se transformem ao longo do tempo, nem sempre as consequências a eles diretamente atribuídas aconteceram na mesma medida. De acordo com Galvão e Batista (2006),

pesquisas que contribuem para ratificar o “mito do letramento” consideram escolarização e habilidades/attitudes letradas como sinônimos. Assim, as consequências atribuídas ao letramento seriam apenas o resultado de um processo de escolarização.

Graff (1987) recorre aos estudos realizados por Scribner e Cole (1981), sobre o povo Vai²¹, em que pessoas escolarizadas e não escolarizadas foram comparadas em relação a certos tipos de comportamentos normalmente atribuídos às pessoas letradas. Os estudos evidenciaram que essas habilidades não são consequências do letramento em si mesmo, mas produtos da escolarização. De acordo com essas pesquisas, é a escolarização e não o letramento em si que enfatiza, em seus processos de aprendizagem, formulações gerais ou competências em sistemas simbólicos e abstratos. Na escola, o letramento tem um uso especial: a linguagem separa-se do contexto de ação. Segundo Graff (1987), o viés letrado da escolarização é, também, um dos legados do letramento.

As práticas de letramento são consideradas por Street (1995) não somente aspectos da “cultura”, mas também das estruturas de poder uma vez que estão situadas entre autoridade/poder e resistência individual/criatividade. Nesta perspectiva, Street (1995) não considera a escrita como um divisor de águas entre dois tipos completamente diferentes de culturas. Para o autor, o oral e o escrito coexistem incessantemente, havendo um trânsito contínuo entre esses dois modos de expressão. Em suas publicações, Street (1995) fez rigorosas críticas, nos níveis metodológico, empírico e teórico, a autores como Ong (1998), que veem a escrita como o marco que dividiria as sociedades em dois estágios: de um lado, a cultura oral, ou seja, a mentalidade pré-lógica, o mito e a incapacidade de abstração; de outro, a cultura escrita, ou a lógica, a história, o desenvolvimento da ciência, da

²¹ O trabalho de Scribner e Cole (1981) é pioneiro no questionamento da equação letramento/alfabetização/escolarização. Sua pesquisa com os grupos Vai da Libéria – dada a distribuição das práticas letradas nesse povo – permitiu perceber “capacidades” diferenciadas relacionadas a processos de letramento formais e informais, em três contextos – familiar, escolar e religioso. Seus resultados mostraram que o tipo de capacidade desenvolvido está em relação direta com a prática social de uso da escrita em questão. Assim, as capacidades cognitivas tradicionalmente ligadas à escrita e ao letramento pelas pesquisas do modelo autônomo – classificação, categorização, abstração, generalização, dedução, memorização –, na pesquisa de Scribner e Cole, aparecem relacionadas apenas à escrita escolarizada (do inglês), no povo Vai. Mais ainda, os autores interpretam esses resultados como ligados a uma capacidade de explicitação verbal do raciocínio, de verbalização do conhecimento e de processos envolvidos nas tarefas, que seriam consequências de práticas discursivas escolares; que valorizam não só o saber, mas o “saber dizer”, o “bem falar”, mais do que decorrências unicamente do contato com a escrita ou do processo de letramento.

objetividade e do pensamento crítico. Para Street (1995), Ong (1998), em suas análises, não considera as condições socio-históricas concretas das diferentes culturas. Ainda, o autor critica as abordagens, como muitas que são realizadas na perspectiva linguística, que consideram como contexto da prática de letramento apenas a situação específica em que ela ocorre, desconsiderando questões de caráter mais geral, como aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos etc. Como abordagem alternativa, o autor sugere que sejam utilizadas as contribuições da análise do discurso e a abordagem etnográfica da antropologia.

Para Street (1995), a perspectiva de Ong (1998) traz grandes marcas do evolucionismo, na medida em que investiga as sociedades contemporâneas que ainda permanecem “primitivas” com o objetivo de nelas encontrar o que teria sido o passado da sociedade ocidental. Na atualidade, na área antropológica, as diversas pesquisas têm evidenciado a riqueza e a diversidade de culturas não avançadas tecnologicamente, mostrando as diversas possibilidades de direções que a “evolução” pode tomar.

A visão evolucionista de Ong (1998) é clara quando o autor afirma, por exemplo, que as culturas orais vão, pouco a pouco, cedendo espaço à penetração da escrita, pois “devemos morrer para continuar a viver” (ONG, 1998, p. 24), quando divide a “evolução” das culturas humanas em etapas: oral, quirográfica (ou manuscrita), tipográfica e eletrônica. No entanto, o autor parece intencional relativizar essa posição, quando afirma, por exemplo, que a interação da escrita com as estruturas e práticas sociais, no decorrer da história, não segue o mesmo desenvolvimento em todas as culturas.

Os estudos apresentados por Cook-Gumperz e Gumperz (1981) caracterizam-se por certo evolucionismo por não considerar as especificidades e diferenças entre países, regiões, classes ou grupos sociais. A leitura de textos de autores como estes, que investigam as relações entre oralidade e letramento, levam-nos à equivocada conclusão de que toda a humanidade passou igualmente pelo mesmo processo, constituído de etapas mais ou menos delimitadas e caminha para um mesmo fim.

A visão evolucionista, base de muitas pesquisas, é fundamentada numa supervalorização da escrita. As afirmativas de autores como Havelock (1988), ao assegurar que a invenção do alfabeto grego constitui o marco fundador da História humana bem comprovam isto. Esta linha de pensamento foi criticada já há algumas

décadas por tendências contemporâneas da historiografia – por muito tempo, denominou-se o período anterior à escrita de “pré-história”. Ong (1998), por sua vez, ao mesmo tempo em que valoriza a linguagem oral, reconhecendo-a como natural e de primordial importância, considera a escrita como uma tecnologia capaz de alargar a potencialidade da linguagem e reestruturar o pensamento. Para Ong (1998, p. 23):

Na realidade, as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. A cultura escrita, como veremos, é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem.

A supervalorização da escrita é uma das características de pesquisas que consideram que o único sistema de escrita que deve ter validade e que comprova a capacidade humana de abstração é o sistema alfabético. Na percepção de Ong (1998), a escrita é definida como uma representação de sons e não de coisas. Os vários sistemas de escrita baseados em pictogramas e ideogramas, em marcas semióticas de vários tipos e mesmo o alfabeto fenício, que não tinha a representação dos sons das vogais, são desprezados por Ong (1998).

Enfim, em muitos trabalhos sobre oralidade e letramento, a “evolução” é considerada linearmente, como se todos os povos caminhassem, alguns de modo mais lento, outros de forma mais rápida, em direção a um único fim. Nessa concepção evolucionista desconsideram-se as descontinuidades e as contradições na elaboração de uma história linear, homogênea e coerente (FOUCAULT, 1972). Essas conjecturas que são a base dos fundamentos de diversas pesquisas contemporâneas têm sido frequentemente questionadas quando há duas décadas teóricos agrupados em torno do que se convencionou denominar pós-modernismo “tornaram evidentes também as “misérias” da razão, as contradições da tecnologia, as descontinuidades na História, a diversidade e a especificidade de cada cultura etc.” (GALVÃO; BATISTA, 2006, p. 26).

Dessa forma, as diversas facetas do fenômeno letramento, a variedade e heterogeneidade de dimensões, segundo as quais pode ser considerado, a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura levam a concluir que não só é impossível conceituar genericamente desse fenômeno, como também que são

inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas, a partir das quais se pode analisar o fenômeno letramento. Essas perspectivas ora privilegiam sua dimensão social, ora sua dimensão individual.

Ainda, tal fenômeno pode ser analisado com base em diferentes perspectivas. Para Soares (2002), a *perspectiva histórica* investiga, entre outros temas, a história dos sistemas de escrita, dos suportes da escrita, dos objetos de escrita, dos processos de acumulação, difusão, circulação, distribuição da escrita ao longo do tempo e em diferentes momentos históricos (história de bibliotecas, de livrarias, de sistemas de informação...), a história das possibilidades de acesso à escrita, das consequências sociais e culturais da imprensa, a história dos leitores (número, condição social, sexo etc.), das leituras e das práticas de leitura e de escrita em diferentes grupos sociais, a história da escolarização da aprendizagem da leitura e da escrita.

A *perspectiva antropológica* se volta para o estudo dos processos de introdução da escrita em culturas de oralidade primária²² ou em grupos sociais predominantemente orais, para as diferenças nas estruturas de comunicação e nos processos cognitivos, entre culturas orais e culturas letradas, para os processos de integração da escrita em redes de comunicação predominantemente orais, para os usos e funções da escrita em diferentes grupos sociais e culturais.

A *perspectiva sociológica* toma a leitura e a escrita como práticas sociais, pesquisa as relações entre essas práticas e as características sociais dos que as exercem, como nível de instrução, origem social, profissão, sexo, busca determinar o que e como leem as pessoas, as motivações para a leitura e a escrita, o valor simbólico da escrita em diferentes contextos sociais, o lugar da leitura e da escrita na hierarquia dos bens culturais.

A *perspectiva psicológica e psicolinguística* investiga as diferenças entre estruturas de pensamento de indivíduos ágrafos ou de indivíduos analfabetos e

²² Nas décadas de 1960 e 1970, Ong (1998) situa um movimento acadêmico de análise das relações entre culturas orais e escritas. As pesquisas realizadas nesse período em diversas áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia, enfatizam o caráter oral da linguagem e as profundas implicações da introdução da escrita em culturas tradicionais. Muitas dessas pesquisas se voltam para as sociedades ainda orais, buscando vestígios daquilo que se convencionou chamar oralidade primária. Ong (1998) estabelece uma diferença entre o que chamou de “oralidade primária” e “oralidade secundária”. Enquanto a primeira diz respeito à oralidade das culturas intocadas por qualquer conhecimento de escrita, a segunda refere-se à atual cultura, ou seja, à cultura totalmente influenciada pela tecnologia da escrita. Na verdade, o próprio Ong (1998) reconhece que na atualidade não existe cultura de oralidade primária no sentido literal da palavra na medida em que todas as culturas conhecem a escrita e tem alguma experiência de seus efeitos.

estruturas de pensamento de indivíduos alfabetizados, as consequências cognitivas do letramento, os processos de aprendizagem da língua escrita e os fatores que os determinam ou influenciam, a neuropsicologia da leitura e da escrita.

A *perspectiva sociolinguística* pesquisa as relações entre língua oral e língua escrita, os efeitos sobre a aprendizagem da língua escrita dos contextos sociais e linguísticos em que ocorrem as atividades orais e escritas, os determinantes linguísticos das dificuldades de aprendizagem da língua escrita, a aprendizagem da escrita e suas relações com as variedades linguísticas.

A *perspectiva propriamente linguística* se volta para o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as consequências do letramento sobre a linguagem de indivíduos ou de grupos sociais.

A *perspectiva discursiva*, tendo como referência a teoria do discurso, confronta as condições de produção do discurso oral e do discurso escrito, busca as diferenças entre esses discursos decorrentes de suas condições de produção, e as diferenças nas maneiras de ler e de escrever, de construir significados conforme a situação discursiva, investiga o papel da “periferia do texto” ou dos fatores paratextuais (formato, diagramação do texto, ilustrações, títulos e subtítulos, notas, epígrafes, dedicatórias, prefácios, publicidade, estratégias de comercialização) na produção de sentido.

A *perspectiva textual*, no quadro da linguística textual, investiga as diferenças entre o texto oral e o texto escrito, os recursos de coerência, coesão, informatividade de um e outro, pesquisa a gramática do texto oral em confronto com a gramática do texto escrito, identifica as influências da primeira sobre a segunda e da segunda sobre a primeira.

A *perspectiva educacional ou pedagógica* investiga as condições institucionais e programáticas de promoção do letramento, os processos metodológicos e didáticos de introdução de crianças e adultos no mundo da escrita; as relações entre o grau de letramento de diferentes contextos familiares e o sucesso ou fracasso na aprendizagem da língua escrita.

Finalmente, a *perspectiva política*, que analisa as condições de possibilidade de programas de promoção do letramento, que determina objetivos e metas do letramento, que analisa ideologias subjacentes a programas e campanhas de

alfabetização, que estabelece e promove circuitos de difusão, distribuição, circulação da escrita.

Dessa enumeração, certamente incompleta, podemos concluir que o estudo do letramento tem de ser forçosamente multidisciplinar, e que só a contribuição de diferentes ciências poderá conduzir a um entendimento claro desse fenômeno. Temos assistido, nas últimas décadas, a essa multiplicação de estudos do letramento sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas. Nas palavras de Gnerre (1985, p. 28):

Podemos dizer que o campo de estudos da escrita, como foi constituído nas últimas décadas, é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais no pensamento ocidental, tais como a história, a linguística, a sociologia, a educação, a antropologia e a psicologia. Por essa razão, alcançar uma boa compreensão da série de fatos e de ideias que são relevantes para o campo de estudos da escrita é uma façanha complexa.

Há que se concordar com o autor ao considerar tal façanha tão complexa, especialmente porque o que é necessário a quem se dedica à promoção do letramento, como é o caso dos que atuam na área da educação, é a articulação dessa multiplicidade de perspectivas em uma teoria coerente, que concilie resultados, combine análises provenientes de diferentes ciências; integre estruturadamente estudos sobre cada uma das facetas desse denso e emaranhado fenômeno que é o letramento.

Nesta pesquisa, recorro aos estudos desenvolvidos por Senna (2007a) e encontro nos resultados desses estudos uma concepção de letramento que o vincula ao desenvolvimento das formas de pensar, para depois, sim, o desenvolvimento das formas de estar no mundo e, no caso desta tese, das formas de se posicionar diante da escrita; ou do sentido da escrita para a vida de cada um desses indivíduos.

No ano de 2007, o autor publicou a obra “Letramento: princípios e processos”, no qual ressalta que entre a língua e o saber individual é preciso encontrar um meio-termo: o sistema metafórico. Neste sistema entra o estudo do processo de letramento, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento (SENNA, 2007a), ou seja, como nova forma de estar em determinada situação.

Para Senna (2007a), letramento compreende não apenas uma concepção restrita a práticas sociais que envolvam leitura e escrita, mas que desenvolva

competências que afetem todas as áreas do desenvolvimento, ajudando o aluno a construir uma ponte entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos; a fim de alcançar o desenvolvimento de práticas sociais ditas letradas.

Assim, fenômenos como inclusão digital, educação matemática ou científica, alfabetização, são considerados práticas de letramento.

Pensar o fenômeno do letramento na perspectiva de Senna é olhar para os sujeitos das culturas orais na perspectiva da inclusão. É pensar em uma educação que reconheça as identidades desses sujeitos e compreenda a resistência que eles apresentam à escrita, pois, segundo Senna (2007b, p. 40):

O que observamos é que o brasileiro tornou-se um leitor da escrita, mas não formou uma sociedade leitora de textos escritos, o que significa dizer que dominou a tecnologia da escrita, mas não a transferiu para suas práticas sociais, nas quais a oralidade ainda prevalece como uma forma de resistência à interferência da cultura européia na “alma” do povo.

Em *Psicolinguística e Letramento*, Senna e Godoy (2011), os autores justificam a dissociação entre alfabetização e letramento. Para os pesquisadores, se, de um lado, a alfabetização focaliza centralmente a construção e o emprego da língua escrita, o letramento, de outro, vai bem além disso, buscando promover, por meio de práticas de escrita, uma relação intrapessoal com todo um domínio cultural a ser representado como conceito para o indivíduo. Trata-se, desta forma, de uma perspectiva verdadeiramente desenvolvimentista, ao mesmo tempo intelectual, já que incide sobre a formulação de conceitos científicos por meio de faculdades mentais superiores, e social, à medida que promove a integração do indivíduo ao modelo de sociedade que, à época de Vygotsky, presumia-se ser ideal. Assim, temos, no letramento, um programa de educação que, no Brasil, tem sido reconhecido no campo dos estudos culturais, cujas principais referências são Vygotsky e seu contemporâneo Mikhail Bakhtin, também russo.

Mesmo considerando esta concepção de letramento como programa de educação, não podemos perder de vista o fato de que uma de suas metas é a promoção do acesso ao sistema alfabético de escrita. Assim, levantamos a seguinte questão: é possível entrar em relação intrapessoal com a cultura escrita, seus valores e saberes, porém não com a língua escrita, já que esta não é um conceito aberto a ressignificações? Senna e Godoy (2011, p. 241) respondem:

A despeito de não apresentar solução ou explicação para o caso de minorias sociais que não se alfabetizam ou resistem em estado de analfabetismo funcional, as práticas de letramento orientadas segundo princípios dos estudos culturais têm apresentado elementos os mais significativos para a discussão teórica acerca da alfabetização. Dá-se que crianças e jovens – alfabetizados, analfabetos ou analfabetos funcionais, não importa – são plenamente capazes de se apropriarem das mídias contemporâneas que lhes permitem produzir diferentes formas de escrita de mundo, independentemente do sistema alfabético. Entre *blogs* e *tweeters*, fotografias e filmes digitais, jogos de RPG e tantas outras formas de expressão, as mídias hipertextuais provocam uma nova relação intrapessoal com a cultura escrita e, com isso, reinventaram as práticas de escrita, que fazem sentido na rede de relações da infância e da juventude contemporâneas. Oriundos da cultura dominante ou das mais variadas periferias, urbanas e não urbanas, crianças e jovens não encontram custo algum para se integrarem a essa cultura que podemos dominar *hipertextual* e se apropriarem de suas formas de escrita, a ponto de identificarmos inúmeros casos de crianças analfabetas com relação à língua escrita e plenamente capazes de utilizar seus telefones celulares, enviar e receber torpedos ou fotos digitais e utilizar computadores para jogar, com mais destreza do que muitos adultos alfabetizados a sua volta.

Na discussão sobre oralidade e letramento, fala e escrita é necessário aprofundar o processo de gramatização da língua. A escrita jamais foi pensada como representação da fala. Pelo contrário, a sua imposição se deu por questões políticas e desde então os sujeitos das culturas orais foram vistos como inferiores cognitivamente. Entender esse processo coloca em xeque as relações de poder que circundam a escrita na sociedade e, conseqüentemente, na escola. No tópico que segue, aprofundamos essa questão.

3.2 Escrita e poder: o processo de gramatização da língua

O surgimento da escrita, na história da humanidade, 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 sequelas no processo de alfabetização desses sujeitos. A universalização da língua oficial se deu no nível gramatical, e essa linguagem foi totalmente imposta aos sujeitos que não partilhavam culturalmente esses significados. De acordo com Senna et al (2002), 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.

Neste tópico abordo o processo de gramatização das línguas com a intenção de refletir sobre o ideário político desse processo. A compreensão dos modos de pensamento dos sujeitos de culturas orais é indispensável para pensarmos em práticas de educação para a inclusão social. Para Senna (2007), existe um forte conflito entre os dois sujeitos cognitivos distintos e ainda não igualmente autorizados a participar das práticas sociais da Modernidade: o sujeito oral e o sujeito científico. Segundo o autor, os estudos em teoria da gramática podem contribuir para a compreensão da engenharia cognitiva resultante de estados de aproximação cultural e, a partir daí, assinalem eles mesmos a condição científica do saber resultante do desenvolvimento proximal, nos termos de Lev Vygotsky.

De acordo com Sylvain Auroux (1992, p. 22), filósofo e linguista:

Mesmo que seja evidente que toda escrita supõe normas, notadamente estilísticas, ela não parece produzir espontaneamente uma reflexão sobre a natureza da linguagem, até mesmo um saber codificado dos processos de linguagem a partir de suas técnicas próprias. O que aparece em primeiro lugar são listas de palavras (ou de caracteres, para os chineses). Sua utilidade não é muito clara no início; elas têm talvez um papel mnemotécnico e, no caso dos silabários, serviram provavelmente à aprendizagem da escrita. Mas o que faz deslanchar verdadeiramente a reflexão linguística é a *alteridade*, considerada essencialmente do ponto de vista da escrita. Assim, os egípcios fizeram o recenseamento das palavras não-autóctones; os escribas utilizaram diferentes convenções para anotar a usura fonética. No terceiro século antes da nossa era, as listas de caracteres chineses se prendem à dificuldade de ler textos antigos; as considerações fonéticas aparecem quando, no primeiro século de nossa era, o desenvolvimento do budismo leva a transliterar textos sânscritos. Em outras palavras, nessas tradições, o florescimento do saber linguístico tem sua fonte no fato de que a escrita, fixando a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito como um problema a resolver.

Há milhares de anos 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. Para Fromkin e Rodman (1993) 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.

De acordo com os estudos antropológicos pesquisados por Fromkin e Rodman (1993), 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. 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).

Este interesse pela compreensão do fenômeno linguístico pode ser encontrado no mundo antigo por meio de mitos, lendas e ritos que são comuns a várias culturas (como a origem do homem, a Torre de Babel, etc.), e que fazem parte do conhecimento popular sobre o fenômeno linguístico, como sua origem (várias culturas acreditam que a língua é um dom divino ou que todas as línguas se originam língua falada entre um deus e o primeiro homem); seu poder de fazer coisas acontecerem (a história da criação do mundo em várias culturas está relacionada ao poder da palavra: “faça-se a luz!”); e a natureza mística das palavras de atraírem o bem e o mal.

No entanto, a curiosidade dos homens acerca de si próprios os mantiveram firmes na procura de uma explicação que fosse capaz de esclarecer a origem da linguagem. Esse fato conduziu-nos a teorias da origem divina, presentes em todas as religiões. De acordo com 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).

Para os autores, 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. De acordo com Fromkin e Rodman (1993), 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.

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” vem de Gênesis. A confusão de línguas precede a dispersão dos povos (FROMKIN; RODMAN, 1993). Dessa forma, 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.

Igualmente polêmico e controverso é precisar o momento do nascimento das ciências da linguagem, ou mesmo das primeiras reflexões sobre a linguagem humana. Para alguns historiadores, linguistas e filósofos, esse aparecimento é uma das causas do surgimento da escrita. Para Sylvain Auroux (1992), 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 acadianos²³.

Compartilhando com essa corrente de pensamento, o linguista francês Claude Germain (1996), afirma que as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua remontam a 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).

²³ O **acádio** (*lišānum akkaditum*), também conhecido como **acadiano** ou **assírio-babilônio** era uma língua semítica (parte da família afro-asiática) falada na antiga Mesopotâmia, particularmente pelos assírios e babilônios. A mais antiga língua semítica registrada utilizava a escrita cuneiforme, que por sua vez havia sido derivada do antigo sumério, uma língua isolada sem qualquer parentesco. O nome da língua é derivado da cidade de Acádia, um dos principais centros da civilização mesopotâmica.

Para Auroux (1992), o Renascimento Europeu é o ponto de inflexão de um processo que conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo (e não somente dos vernáculos europeus) na base de 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. De acordo com Calháu (2008), 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. Para Auroux (1992), por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias que são, ainda hoje, os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário (AUROUX, 1992, p. 65).

No curso de treze séculos de história (século V ao século XIX) vemos o desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição linguística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo. Esta gramatização constitui – depois do advento da escrita no terceiro milênio antes da nossa era – a segunda revolução técnico-linguística. Suas consequências práticas para a organização das sociedades humanas são consideráveis. Essa revolução, que segundo Auroux (1992) só termina no século XX, criou uma rede homogênea de comunicação centrada inicialmente na Europa. Cada nova língua integrada à rede dos conhecimentos linguísticos aumentou a eficácia dessa rede e de seu desequilíbrio em proveito de uma só região do mundo.

Os estudos sobre a linguagem podem ser reconstituídos à aproximadamente quatro ou cinco séculos antes da nossa era. Por razões religiosas, os Hindus foram, aparentemente, os primeiros a empreender a tarefa linguística de preservar os escritos sagrados do Vedas contra a falsificação. Entre os Hindus, o gramático Panini fez descrição minuciosa da língua falada entre seu povo, que veio a ser descoberta nos fins do século XVIII, popularizando entre os linguistas e filólogos o estudo do Sânscrito.

Entre os gregos, os estudos da linguagem debruçavam-se sobre as relações desta com os conceitos. Investigava-se se a nomeação de um conceito por meio da língua era tarefa puramente convencional, ou se havia entre palavras e conceitos uma relação natural. O diálogo *O Crátilo*, de Platão, investiga essas duas correntes

para explicar como a língua refere-se ao mundo, denominando-as de naturalismo e convencionalismo. O diálogo sintetiza estas posições através da fala de suas personagens: Crátilo, naturalista, acredita que os nomes refletiam o mundo, e Hermógenes, convencionalista, defendia que os nomes das coisas lhes são atribuídos por convenção. Sócrates, através de quem o próprio Platão expressa sua opinião, oferece a seguinte explicação para o debate: a) Tanto as coisas quanto a linguagem estão em constante movimento; b) No início, os nomes poderiam ter expressado o sentido das coisas, mas com o movimento, a expressão degenerou-se e as convenções fizeram-se necessárias; c) Os nomes são imitações imperfeitas das coisas; e d) A linguagem não pode nos ensinar a realidade, mas nos impede de ver a essência das coisas.

Outro filósofo grego, Aristóteles, acreditava que a função da linguagem seria traduzir o mundo, representá-lo. As estruturas da linguagem, classificadas segundo sua natureza lógica de nomear, qualificar, predicar, etc. refletem as estruturas encontradas no mundo e nos permitem conhecer este. Aristóteles defendia que a lógica pré-existente ao mundo organizado era regente da lógica da língua. Assim, a linguagem teria um caráter secundário em relação à lógica natural. Nesse empreendimento, a estrutura da língua, do discurso e das categorias gramaticais, descrição pioneira de Aristóteles, era apenas um meio de se chegar ao conhecimento das estruturas e da lógica da realidade.

Entre os romanos, que primavam por recuperar a herança helênica, Varrão se propôs a formular a noção de gramática, já presente entre hindus e gregos, como ciência e como arte. Sua obra sobre a língua latina se constitui um compêndio de teorias sobre etimologia, flexão, e rudimentos de sintaxe, nos moldes de uma gramática atual.

Dionísio, de Trácia, gramático grego, 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.

O movimento chamado de iluminista e, posteriormente, o renascimento, deslocou o interesse dos estudos científico-filosóficos da divindade para o homem.

Nos estudos linguísticos, um ícone desse movimento é a Gramática de Port-Royal, que concebe a linguagem como fundada na razão e no pensamento do homem, sendo, portanto, universal e modelo para as gramáticas de outras línguas.

O século XIX incorpora as diretrizes racionalistas da Gramática de Port-Royal e inaugura um interesse pelo estudo das línguas vivas na comparação com outras línguas. Este movimento, denominado histórico-comparativo, dá origem ao método histórico das gramáticas comparadas e à linguística histórica. O que desencadeia esse programa de investigações é a descoberta do Sânscrito (entre 1786 e 1816), que demonstra as evidências de parentesco entre latim, grego, línguas germânicas, eslavas e célticas com o sânscrito. Essas descobertas indicam que à linguagem pode-se aplicar um modelo biológico de evolução: as línguas são organismos vivos que nascem, crescem e morrem, encontrando um tempo breve de perfeição.

Para Aurox (1992), uma gramática contém, pelo menos: a) uma categorização das unidades, que para ao autor supõe termos teóricos e uma fragmentação da cadeia falada; b) exemplos, que são considerados elementos decisivos para a gramatização, são o núcleo da língua normativa e construtos teóricos que testemunham sempre uma realidade linguística; c) regras mais ou menos explícitas para construir enunciados, que podem ser encaradas como prescrição (diga..., não diga..., diz-se...) não possuem nenhum valor de verdade ou como descrições (na língua L..., é enunciado correto; eles dizem...).

Aurox (1992) considera que seria injusto desprezar os gramáticos que aparentam não reconhecer plenamente que aquilo que uma gramática descreve são as regularidades intrínsecas à própria realidade das trocas linguísticas e que nenhuma mudança deixa de ter regularidade. Para o filósofo e linguista, de início a descoberta²⁴ dessas regularidades é um problema intelectual considerável, que eles enfrentam e resolvem como podem, trazendo sucessos notáveis. Ainda, esses gramáticos trabalham em espaços da oralidade, mesmo se a situação é mais complexa no caso dos vernáculos europeus: o que encontram primeiramente é a variação linguística. Em face da estabilidade literária do latim, os vernáculos manifestam uma variabilidade diacrônica que os coloca em posição de inferioridade.

²⁴ Aurox (1992) emprega a palavra descoberta no sentido estrito em que se utiliza essa palavra nas ciências da natureza. Para o linguista, os seis casos do latim, o *casus agentivus* do basco, a dupla relação do imperfeito no passado e no presente, a extensão da família linguística etc. são descobertas linguísticas da mesma forma que o que encontramos nas ciências da natureza e igualmente importantes para a história cultural da humanidade. Elas foram apenas mais precoces, e até data recente, mais numerosas.

A lentidão da comunicação, a ausência da cultura escrita, e mesmo da organização política, dota sincronicamente os vernáculos de uma variabilidade polilectal ou polinômala no espaço, de que temos dificilmente consciência hoje. Para Aurox (1992, p. 22):

Em um espaço linguístico vazio, ou praticamente vazio, de intervenções tecnológicas, a liberdade de variação é evidentemente muito grande e as descontinuidades dialetais, que afetam essencialmente traços que não se recobrem, são pouco claras. A gramatização, geralmente se apoiando sobre uma discussão do que seja o “bom uso” vai reduzir esta variação. No entanto, o aparecimento dos instrumentos linguísticos não deixa intactas as práticas linguísticas humanas. Com a gramatização - logo a escrita, depois a imprensa - e em grande parte graças a ela, construíram-se espaços/tempos de comunicação cujas dimensões e homogeneidade são sem medida como o que pode existir em uma sociedade oral.

De acordo com Ferdinand de Saussure (2003)²⁵, "*a língua é o sistema que sustenta qualquer idioma concreto*", isto é, o que falam e entendem os membros de qualquer comunidade linguística, vez que *participam da gramática*. Para Saussure (2003), 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, p. 47).

Professor de linguística do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, 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. Dessa forma, Chomsky sugere que a capacidade para produzir e estruturar frases é inata ao ser humano (isto é, é parte do patrimônio genético dos seres humanos). Nos séculos XIX e XX, estabeleceram-se as bases

²⁵ Os discípulos de Ferdinand de Saussure, Charles Bally e Albert Sechehaye, organizaram as anotações dos seus alunos realizadas durante seus cursos universitários. Em 1915, foi publicada a 1ª edição do livro "Curso de Linguística Geral", considerado a obra fundadora da linguística moderna.

científicas da Semiótica como "sistema de signos", a conectar várias ou todas as áreas do conhecimento.

A primeira gramática conhecida em Língua Portuguesa, 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 linguística e cultural.

Em meados do século XIX, os estudos da língua portuguesa no Brasil começam a ganhar um caráter destacado e específico no ambiente intelectual da época. Foi nessa época que 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 linguísticos tais como dicionários e gramáticas (GUIMARÃES; ORLANDI, 1996, p. 127).

Vale lembrar que uma língua escrita e organizada segundo os critérios das ciências da linguagem, com suas normas arbitradas por um grupo seletivo, tendo um alfabético 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 frequentaram a escola na chamada "idade apropriada", funciona como se fosse uma língua estrangeira, ainda que seja a língua falada oficialmente em seu país.

Dessa forma, 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 ideias, foi inventada e tem funcionado com o objetivo inverso: para ocultar e garantir o poder àqueles que a ela têm acesso. Sobre esse fato, Tfouni (2002, p. 10) lembra:

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

No entanto, como lembra Calháu (2008), mesmo 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.

O nascimento da gramática na virada do milênio III ao II antes da nossa era constituiu um momento muito especial na história das ciências da linguagem, como fruto do pleno domínio da escrita. Segundo Aurox (1998, p. 11):

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 bilíngues sumério/acadiano. Várias civilizações viram nascer tradições de análises linguísticas, embrionárias (os babilônios, os egípcios) ou solidamente desenvolvidas (os chineses, os indianos, os gregos, os árabes).

De acordo com Aurox (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. Esse fato corrobora a ideia de que possuímos uma gramática fora de lugar, principalmente quando o aprendiz é falante de uma variante natural. Assim, aprender gramática significa adotar novos padrões de desempenho linguístico. O aluno terá que substituir estruturas e modos de expressão que lhe são familiares por outros prescritos pela gramática. 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.

O interesse pelo aprofundamento do processo de gramatização das línguas cumpre a tarefa de refletir sobre 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 se revela um produtor de textos difíceis de serem aceitos pela escola e seus agentes.

Como professores, não admitimos a possibilidade de existirem variações de uma mesma palavra e 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 este respeito, Senna (2003, p. 2) afirma:

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 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.

Como vimos, a superposição de culturas tomou conta da sociedade brasileira e deixou marcas profundas, principalmente nos grupos que ficaram apartados da cultura científica. Calháu (2008) lembra que a separação entre a linguagem científica, ou norma culta, 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. Vista sob esse prisma, a língua é fator de exclusão, conforme observa Senna (2000, p. 172):

A língua torna-se 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.

O linguista brasileiro Maurizio 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 porta-voz das regras e determinações arbitradas pela cultura científica. Para o autor, 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 linguística usar e quais os conteúdos referenciais consentidos em relação ao contexto linguístico e extra-linguístico em que o ato da fala é produzido.

Ao tratar do 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. O autor explica que o passo fundamental para a formação de uma variedade linguística hegemônica é a sua associação à escrita e, conseqüentemente, sua transformação em uma variedade usada na transmissão de informações de ordem política e cultural.

Em seus estudos, Gnerre (1991) chama a atenção para os fatores que se encontram presentes nas relações entre linguagem oral e escrita, e explica que as regras linguísticas 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 linguísticas, muito menos aos seus conteúdos referenciais” (GNERRE, 1991, p. 6).

Falar, para Foucault (1987), 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 (1987), precisamos “amassar” as regras gramaticais do jogo da língua, para delas extrair outras possibilidades de expressão, que são também outras maneiras de viver (DELEUZE; 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, 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, observamos que a gramatização das línguas aconteceu num processo totalmente arbitrário, e não é de se admirar que os alunos, especialmente os da EJA, 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 sociedade eminentemente grafocêntrica. A dificuldade enfrentada pelo nosso país na consolidação dessa alfabetização que leve os indivíduos a participarem de forma competente das práticas letradas na sociedade é discutida no tópico que segue, que trata do fenômeno do analfabetismo funcional.

3.3 Analfabetismo funcional: a dupla exclusão

O analfabetismo funcional²⁶, como um conceito amplamente usado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), a partir de 1978, refere-se ao nível de analfabetismo de sujeitos que não são reconhecidos como sujeitos da leitura e da escrita. O analfabetismo funcional constitui-se uma situação para milhões de brasileiros que só será superada através da ampliação do direito à educação, vinculada a políticas públicas que abranjam, desde a formação dos docentes para a compreensão da educação como instrumento de inclusão para o sujeito e para a sociedade, até a adoção de políticas sociais e reformas estruturais que diminuam o *abismo* entre os grupos sociais no Brasil.

²⁶ A UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples, efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, colocar ideias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas (INAF, 2005).

O índice de analfabetismo funcional no Brasil é medido entre as pessoas com mais de 20 anos que não completaram quatro anos de estudo formal. O conceito, porém, varia de acordo com o país. Na Polônia e no Canadá, por exemplo, é considerada analfabeta funcional a pessoa que possui menos de 8 anos de escolaridade.

Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, mais de 960 milhões de adultos são analfabetos, sendo que mais de 1/3 dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso e às novas tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a adaptar-se às mudanças sociais e culturais.

De acordo com esta declaração, o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados e em desenvolvimento. No Brasil, 75% das pessoas entre 15 e 64 anos não conseguem ler, escrever e calcular plenamente. Esse número inclui os 68% considerados analfabetos funcionais e os 7% considerados analfabetos absolutos, sem qualquer habilidade de leitura ou escrita. Apenas 1 entre 4 brasileiros consegue ler, escrever e utilizar essas habilidades para continuar aprendendo.

Mas como resolver essa situação? Como baixar esses números alarmantes? Sem dúvida nenhuma que a educação é o caminho. Alfabetizar mais crianças com melhor qualidade. Essa é a questão: qualidade e não quantidade. Infelizmente, hoje vemos que o Brasil optou pela quantidade a qualquer custo e o resultado desta opção é a enorme quantidade de analfabetos funcionais que adquirem um diploma sem as habilidades/capacidades esperadas para o nível em que são diplomados. O que vemos é um país pouco preocupado em alfabetizar com qualidade. O fato de ampliar para 9 anos o Ensino Fundamental, como propôs a Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), não significa que a qualidade do ensino irá melhorar. A intenção da Lei é oferecer maior oportunidade de aprendizagem no período de escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade. A questão que colocamos é que a maior permanência na escola, por si só, não garante maiores oportunidades de aprendizagem.

A ampliação do horário escolar também não garante a resolução do problema. Sem a compreensão das identidades dos sujeitos oriundos das culturas orais e um constante incentivo à leitura, a vivência de atividades que trabalhem com

inteligência, pensamento lógico e capacidade de relacionar temas diferentes, nenhuma ação governamental trará contribuições para a superação desse desafio.

Um outro aspecto que não devemos ignorar, e talvez seja um dos mais importantes nessa cadeia, é da formação dos professores. É urgente uma discussão maior sobre a qualidade dos cursos de formação dos docentes. Tanto a formação inicial como a continuada carecem de reformulação na sua estrutura. Remuneração adequada, melhores condições de trabalho também são indispensáveis nessa cadeia, pois só o maior investimento na qualidade da educação será capaz de reverter esse quadro educacional brasileiro tão constrangedor, do ponto de vista ético e moral.

Frequentemente nos depararmos com pessoas que, mesmo sendo consideradas alfabetizadas, não conseguem ler, compreender e até mesmo escrever pequenas mensagens, tais como um bilhete, uma carta, um aviso ou um anúncio de jornal. Ainda como professora da EJA, encontrei alunos já nos anos finais da primeira fase do Ensino Fundamental, portanto, considerados alfabetizados, incapazes de ler e escrever pequenos recados, como no caso do exemplo: *Z..., eu a sapei de e Escola a pra perra J.... (Z..., eu acabei de ir à escola para pegar J...)* R (R - 32 anos). Outros, mesmo escrevendo na escrita alfabética, embora ainda não conseguindo dominar a escrita ortográfica, como no caso: *R..., você pode até não aquerditar, mas eu gosto muito de você. Da sua amiga I (I - 54 anos)*²⁷, não conseguem ler e entender o que leram. Esses sujeitos são vítimas de preconceito e pouco aceitos na sociedade. Ainda quando produzia esta tese encontrei a faixa registrada na foto abaixo exposta em um bairro da periferia de Campina Grande. Dois dias depois, encontrei esse registro numa rede social acompanhado de comentários de uma intolerância assustadora. A pessoa que postou a foto afirma que esse é um absurdo, um caso bizarro da língua portuguesa. Os comentários são os mais diversos. Uma participante, que declara ser professora de língua portuguesa, diz que a leitura da imagem lhe embrulha o estômago e a deixa muito triste.

²⁷ Dados da pesquisa apresentada no artigo publicado nos Anais do V Seminário Nacional Sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura, intitulado **A utilização dos gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos** (SILVA, 2007).

Foto 1 - Faixa anunciando um show



Fonte: Encontrada em um bairro periférico da cidade de Campina Grande/PB, em 2011

Até mesmo na universidade encontramos estudantes de diversas áreas do conhecimento - humanas, exatas - que apresentam dificuldade ao interpretar textos ou enunciados de questões numa prova, em concursos, o que os leva a obterem resultados bem abaixo do desejado.

Considerando tal realidade, concluímos que a compreensão envolve muito mais que decodificação. De nada adianta saber a fórmula que se utiliza para resolver determinado problema, se não se consegue fazer uma leitura com compreensão do problema e, por sua vez, não se sabe como solucioná-lo. É preciso, primeiramente, compreender o que se pede, montar o problema, utilizando as devidas fórmulas, para finalmente se chegar a resposta. Como vemos, o sistema educacional brasileiro não está conseguindo alfabetizar de maneira adequada o seu cidadão.

De acordo com o INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional)²⁸, além dos considerados analfabetos, podemos classificar o nível de alfabetismo em três níveis distintos de alfabetização funcional: rudimentar, básica e plena, que são medidas através das habilidades que uma pessoa possui em matemática e leitura/escrita, o que, de fato nos interessa. O Quadro que segue relaciona os níveis de alfabetismo com as respectivas habilidades/capacidades:

²⁸ Criado em 2001, o INAF pesquisa a capacidade de leitura, escrita e cálculo da população brasileira adulta. Entre 2001 e 2005, o INAF foi divulgado anualmente, alternando as habilidades pesquisadas. Assim, em 2001, 2003 e 2005 foram medidas as habilidades de leitura e escrita (letramento) e em 2002 e 2004, as habilidades matemáticas (numeramento). A partir de 2007, a pesquisa passou a ser bienal, trazendo simultaneamente as habilidades de letramento e numeramento e mantendo a análise da evolução dos índices a cada dois anos.

Quadro 2 - Níveis de alfabetismo funciona

Nível	Condições/capacidades/habilidades
Analfabeto	Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.);
Nível Rudimentar	Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
Nível Básico	As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já lêem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, lêem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações
Nível Pleno	Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: lêem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráficos.

Fonte: INAF - 2006²⁹

Apenas o nível pleno é considerado satisfatório, uma vez que somente nesse nível o sujeito pode utilizar com autonomia a leitura como meio de informação e aprendizagem; tornando-se um elemento independente dentro da sociedade e de qualquer grupo, já que têm meios suficientes para argumentar, questionar, reivindicar e até mesmo para se informar sobre determinado assunto.

De acordo com informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2005), a Paraíba é o terceiro estado do Brasil com maior número de analfabetos funcionais. O percentual chega a 40,3% de pessoas com quinze anos

²⁹ Em 2006, o INAF adotou a Teoria da Resposta ao Item (TRI) como metodologia estatística, que propõe modelos teóricos que representam o comportamento das respostas atribuídas a cada uma das questões como uma função da habilidade do indivíduo. Ou seja, cada questão do teste tem seu grau de dificuldade definido a priori e a pontuação (proficiência ou escore) de cada indivíduo respondente varia de acordo com o grau de dificuldade das questões que foi capaz de responder corretamente.

ou mais, que mesmo tendo frequentado os bancos escolares e saberem ler ou escrever o próprio nome, apresentam severas limitações de entendimento e interpretação de textos. O índice de analfabetismo (25,3%) acima da média nacional (11,4%) influencia diretamente no desenvolvimento do Estado e apresenta consequências graves como é o caso da baixa qualificação profissional dos que são vítimas desse mal. A esse fato está ligada uma série de fatores: a baixa qualidade de ensino ofertada nas escolas (especialmente na escola pública); o baixo salário e a desvalorização dos professores, o que contribui para a desmotivação desses profissionais; a aprovação automática, entre outros aspectos.

Como vimos até aqui, o conceito de analfabetismo funcional foi inicialmente difundido especialmente por instituições internacionais e amplamente utilizado no desenho de programas governamentais de educação de adultos, com o objetivo de salientar os benefícios sociais e econômicos desse tipo de investimento educativo. Ainda, os baixos resultados das sucessivas campanhas de alfabetização de adultos realizadas em países pobres nas décadas de 1960 e 1970 e o avanço nos estudos acadêmicos sobre os impactos psicossociais do letramento trouxeram uma série de dúvidas sobre essa visão otimista, e até reducionista; que associa mecanicamente a alfabetização ao desenvolvimento psicológico ou socioeconômico (RIBEIRO, 1999). Tomando como referência um conceito de letramento mais amplo, concebendo-o como um fenômeno cultural complexo, nos deparamos com uma série de dúvidas sobre a validade de avaliações em larga escala baseadas numa visão unidimensional das competências de leitura e escrita.

É preciso lembrar que, como afirma Kleiman (2001, p. 26):

Os autores que realizam essa crítica o fazem com base em estudos de cunho etnográfico sobre usos de leitura e escrita em contextos práticos, focalizando o campo das relações discursivas, da constituição de relações de opressão e resistência entre grupos dominantes e dominados

Essa perspectiva de letramento, denominada por Street (2001) de *New Studies of Literacy*, põe em xeque os supostos benefícios que programas de alfabetização podem trazer, enfatizando as estratégias que os grupos pouco letrados desenvolvem para enfrentar demandas do seu cotidiano. Tal concepção teórica denuncia o caráter preconceituoso e estigmatizante das práticas escolares tradicionais e dos discursos que pressupõem uma superioridade intrínseca da

cultura letrada ao destacar e valorizar ações de enfrentamento das demandas do cotidiano, relativizando, dessa forma, o significado social da posse individual de certas habilidades de tipo escolar.

Bernard Lahire (1999), baseado em uma exaustiva pesquisa na qual fez uma investigação de documentos oficiais, materiais de imprensa e de trabalhos acadêmicos, analisou o fenômeno chamado "mito do iletrismo". Nessa pesquisa, o autor denuncia o caráter ideológico e estigmatizante dos discursos alarmistas que reduzem as diferenças quanto aos usos da leitura e da escrita de diferentes grupos sociais a uma questão de incapacidade não só cognitiva, mas também moral e social.

A nossa intenção não é ser alarmista ou pessimista, mas trazer reflexões teóricas que contribuam para a formação do professor da educação básica, em especial aquele que atua nas salas de jovens e adultos. Entendemos que tais reflexões são úteis para que a sociedade possa analisar e debater com mais fundamentos o real significado social das aprendizagens escolares. A capacidade de utilizar a linguagem escrita para informar-se, expressar-se, documentar, planejar e continuar aprendendo ao longo da vida é um dos principais legados da escola. Para Ribeiro (2002, p. 43):

A toda a sociedade e, em especial, aos educadores e responsáveis pelas políticas educacionais, interessa saber em que medida os sistemas escolares vêm respondendo às exigências sociais em relação ao letramento; e, além da escolarização, que condições são necessárias para que todos os jovens e adultos tenham oportunidades de continuar a se desenvolver pessoal e profissionalmente.

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.

Não devemos esquecer que, como abordei no capítulo II, ao tratar do reconhecimento dos sujeitos da EJA, a sociedade brasileira foi se formando com uma miscigenação de índios, europeus e negros; mas adotando um modelo de escola exclusivamente europeu, trazido principalmente pelos jesuítas. Construimos

uma escola nos moldes da escola européia e esse modelo 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 e inaceitável.

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 dedicar 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.

Esse modo de considerar a escrita nos remete à pesquisa de Harvey J. Graff (1994), 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.

Gnerre (1991) afirma que o mito da alfabetização existe não só em políticas derivadas da UNESCO, mas também nos de países industrializados e em desenvolvimento, onde esta 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).

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 oralidade" (GNERRE, 1991, p. 45).

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, 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, frequentemente 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 o autor, 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/d, p. 92).

Refletindo sobre este assunto, Roger Chartier (1991), 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, p. 45) 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 silêncio e na intimidade”.

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.

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, p. 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. O analfabeto era visto como uma pessoa que dependia do contato com o alfabetizado para o enriquecimento da sua experiência pessoal e social. Tal fenômeno só alimenta o sentimento de rejeição pela cultura letrada, uma vez que os sujeitos da EJA não reconhecem a escola como um local de pertencimento e acolhimento.

As diferenças entre língua escrita (LE) e língua oral (LO) são discutidas no tópico que segue. Consideramos que tais discussões fortalecem a nossa compreensão de que é urgente a ampliação do debate sobre a oralidade nos cursos de formação de professores.

3.4 Sobre as diferenças entre língua escrita e língua oral

A compreensão de que a experiência de aprendizagem da língua escrita (LE), empregada por falantes de uma mesma língua oral (LO), é frequentemente definida, do ponto de vista pedagógico, como parte do aprendizado da língua materna (LM). Esta concepção está ancorada na crença generalizada entre os professores de que ambos os códigos são equivalentes tanto na estrutura quanto no emprego social; não se justificando, portanto a distinção no aprendizado de um e de outro. Estudos

desenvolvidos por Senna (1991) comprovam que há evidências de que esta crença não corresponde aos fatos. De acordo com esse pesquisador, o ensino de LO e de LE a partir da convicção de que se trata de uma mesma língua veiculada de formas diferentes é gerador de problemas graves para o uso regular de LE pelo falante escolarizado.

LO e LE nunca foram e não são versões de uma mesma língua materna. Ao contrário, mantêm entre si diferenças mais que suficientes para que sejam consideradas línguas distintas. De acordo com Senna (1991), o emprego de LE e LO dentro de uma mesma comunidade linguística desencadeia a seguinte situação sócio-linguística: “uma vez que LO e LE constituem códigos linguísticos autônomos entre si, quando são empregados dentro de uma mesma comunidade linguística, verificam-se interferências típicas de situações de LÍNGUAS EM CONTATO.”

Portanto, defendemos a necessidade de que o ensino de LE proponha tais interferências (assim como todas as variáveis que interagem no emprego de ambos os códigos – LO e LE – dentro da comunidade) e seja, portanto, metodologicamente organizado para dar conta do aprendizado de LE como uma língua estrangeira. Segundo, Senna (1991), situações de língua em contato são convencionalmente denominadas como casos de bilinguismo. Nessa perspectiva, falantes que dominam simultaneamente um código oral e um escrito são bilíngues.

A seguir descreveremos os argumentos que sustentam a classificação de LE e LO como línguas autônomas e distintas uma da outra e apresentamos dados concretos que ilustram casos de interferência da LO no emprego da LE. Antes, abordamos algumas noções fundamentais sobre o fenômeno do bilinguismo, pesquisado por Senna (1991).

3.4.1 O fenômeno do bilinguismo: conceito e concepção

Em Houaiss (2008, p. 116) encontramos os seguintes significados para o termo bilinguismo:

- a) coexistência de dois sistemas linguísticos diferentes (língua, dialeto, falar etc.) numa coletividade, us. alternativamente pelos falantes segundo exigências do meio em que vivem, ou de situações específicas; b) uso concomitante de duas línguas por um falante, ou grupo, com igual fluência

ou com a proeminência de uma delas; c) existência de duas línguas num país com *status* de língua oficial; e d) ensino, oficial ou não, de uma língua estrangeira, além da língua materna.

Como vemos, tradicionalmente o termo bilinguismo é adotado para designar a situação de um falante que domina mais de uma língua, sendo mais comum entre falantes de comunidades monolíngues que aprendem formalmente uma ou mais línguas estrangeiras ou, entre falantes de comunidade bilíngues (comunidades que definem, politicamente, dois idiomas nacionais ou mais). Senna (1991) lembra que há, ainda, muitas outras situações de bilinguismo, como, por exemplo, entre membros de grupos de imigrantes estrangeiros ou entre grupos minoritários do ponto de vista étnico, religioso, etc. (como no caso dos nossos indígenas que, embora cada vez mais raro, preservam a língua da sua tribo). O que devemos compreender é que se o bilinguismo ocorre entre membros da comunidade que se classificam como maioria político-cultural, então este representa apenas um fenômeno social plenamente absorvido pelo sistema em sua totalidade. Se, por outro lado, o bilinguismo se manifesta em minorias político-culturais, deixa de funcionar como mero fenômeno, para representar um vestígio de *inferioridade* e *deslocamento social*, ratificando a situação atípica do falante perante o sistema. Para Senna (1991, p. 40):

Embora não seja propriamente um instrumento de dominação, o bilinguismo, enquanto vestígio, constitui um índice favorável à aplicação de instrumentos de dominação sobre minorias. Isto é, um falante que manifesta um bilinguismo típico de grupos minoritários alerta a comunidade majoritária para a sua condição de “dominador social”. Desta maneira, o bilinguismo, embora não seja o responsável, acaba reforçando a condição social do indivíduo e facilitando a sua dominação.

Na literatura especializada, a concepção do fenômeno bilinguismo costuma ser muito variada. O que há de comum em todas as definições de bilinguismo é o fato de que um falante bilíngue é capaz de empregar mais de uma língua natural, alternadamente dentro de certas condições especificamente sociais. No entanto, o bilinguismo não é um fenômeno exclusivamente social. Senna (1991) lembra que as definições dadas são concordantes quanto ao fato de que a questão envolve, simultaneamente, fatores de ordem sociolinguística e de ordem psicolinguística.

Os fatores sociolinguísticos do bilinguismo existem, na medida em que é o conhecimento específico de regras sociais que permitem ou não empregar uma entre as diferentes línguas, dependendo do contexto situacional. Estas regras

atendem a necessidades cooperativas interpessoais, fazendo parte, portanto, da natureza social do ser humano. Por sua vez, os fatores psicolinguísticos não podem ser desprezados quando da análise do bilinguismo uma vez que o registro, a seleção e o próprio emprego das línguas conhecidas pelos falantes são processamentos dependentes da natureza psicológico-cognitiva do indivíduo humano.

Para Senna (1991), são questões típicas de fatores motivados pela natureza social do homem, relacionadas ao bilinguismo: a diglossia, situação de maior ou menor valor cultural atribuída aos códigos linguísticos empregados por uma comunidade (a análise de situações de diglossia revela a existência ou não de grupos minoritários dominados ou grupos majoritários dominantes); situações pragmáticas de fala, em que o falante alterna registros de ambas as línguas para facilitar sua interação com falantes de maior ou menor proficiência em uma das línguas, ou ainda; vestígios do contato entre as diferentes concepções dos fatos do mundo implícitas em cada língua e na organização social e cultural da comunidade bilingue. De acordo com Senna (1991, p. 41):

A análise dos aspectos psicolinguísticos em situações de bilinguismo baseia-se fundamentalmente na manifestação de interferências, ou seja, o emprego de unidades estruturais típicas de uma língua quando da utilização da outra língua. Toda interferência é uma superposição de códigos, derivando sotaques, frases truncadas, palavras mal empregadas, que, algumas vezes, podem trazer sérios problemas para a compreensão do enunciado. Nem todas as definições de bilinguismo permitem que se analise este tipo de questão tipicamente psicológica.

Na verdade, o que distingue as noções de bilinguismo umas das outras é, principalmente, o nível de proficiência do falante. Mattoso Câmara Jr. (1977), por exemplo, restringe bilinguismo à situação específica do indivíduo que adquire duas línguas como maternas, alcançando um grau de proficiência tal, que emprega os dois códigos com perfeição “conforme a situação social em que no momento se acha” (CÂMARA JR., 1977, p. 95). A concepção de Câmara Jr. (1977) não oferece margem à análise de interferência, porque o falante, em tese, teria o pleno controle sobre os dois códigos. Superposições de códigos simplesmente demonstrariam que o falante não é bilingue. Vale lembrar que a sociolinguística contemporânea tende a rejeitar a possibilidade de haver um falante com duas línguas maternas; preferem admitir que mesmo que a aquisição dos dois códigos seja simultânea, um deles vai posteriormente predominar sobre o outro, constituindo a língua materna.

Weinreich, Labov e Herzog (1968), afirmou que o bilinguismo é a capacidade de utilização alternada de duas ou mais línguas por um mesmo falante, independentemente do grau de proficiência. Adotamos neste trabalho a definição de bilinguismo que o caracteriza como a capacidade de emprego alternado de diferentes línguas naturais, estrategicamente planejado pelo falante segundo o momento social em que se dá o ato da fala. Assim como Senna (1991), admitimos, também, que o contato de duas ou mais línguas por um mesmo sujeito-falante tende a gerar interferências de uma língua sobre as demais, sendo esta interferência a primeira e mais profícua evidência de que o falante é, de fato, bilingue.

As interferências ocorrem quando encontramos vestígios de uma língua “x” no emprego de uma língua “y”. Esse fenômeno pode ocorrer tanto no nível estrutural da gramática (fonologia, morfologia e sintaxe) como no significado das palavras do léxico. Existem, ainda, segundo Senna (1991), interferências extralinguísticas, derivadas do confronto entre os valores do mundo ou regras sociais implícitos na organização de cada língua particularmente. O comportamento do falante bilingue tende a se modificar ao longo do tempo de exposição ao contexto social da comunidade linguística e, a partir daí, ocorrem alterações na forma de interferências manifestadas. Em situações de acentuada diglossia entre as línguas, ou diante da existência de grupos minoritários de falantes bilingues, costumam ocorrer flutuações nas diferentes formas de interferências observáveis. De acordo com esse autor, podemos estabelecer uma distinção entre dois tipos essenciais de interferências:

- a) Interferências essencialmente *temporárias*, que tendem a desaparecer conforme o falante bilingue incorpore o sistema e os valores culturais da língua a que está exposto;
- b) Interferências essencialmente *perenes*, derivadas de registros psicológicos da língua materna não facilmente controláveis pelo falante. Estas podem ser livres de contexto, caso ocorram em circunstâncias não previsíveis a partir de determinada variável.

Antes de apresentar os problemas existentes quanto ao ensino da língua escrita, aprofundamos a necessidade de reconhecermos a LO e LE como línguas distintas e autônomas entre si, sob pena de sermos agentes propagadores de preconceitos que só reforçam a condição social do indivíduo e facilitam a sua dominação.

3.4.2 Língua oral e língua escrita: línguas distintas e autônomas

Considerar LO e LE como faces da mesma língua materna pode trazer prejuízos ao emprego de um ou outro código. Para Senna (1991), a verdade é que “existe apenas uma língua materna, a LO, e uma outra língua, aprendida e empregada como segunda língua (L2)”.

A primeira, e mais evidente, distinção entre LO e LE é quanto ao sinal empregado em sua representação e percepção. LO é oral e percebida auditivamente, enquanto LE é representada por sinais gráficos percebidos visualmente. O sinal revela que LO é naturalmente construída e empregada, enquanto LE é artificial. Segundo Senna (1991), o emprego de línguas orais é uma das características da espécie humana. Mesmo se considerando as variações peculiares que cada língua guarda com relação às demais, existe um número significativo de características comuns a todas. Por outro lado, ao longo de sua evolução, o homem nem sempre empregou representações gráficas da linguagem, e mesmo depois que passou a empregá-las, podem-se verificar profundas diferenças entre os diversos sistemas de representação como no caso dos pictogramas, ideogramas, alfabetos silábicos e alfabetos fonêmicos. Sendo assim, a LE é um conjunto de sinais descontínuos que podem, sem qualquer prejuízo para a informação, se organizar da direita para a esquerda, da esquerda para a direita, de cima para baixo, de baixo para cima. Dessa forma, podemos concluir que LO e LE são formas de expressão do pensamento, constituindo, cada uma, sistemas autônomos.

Mary Kato (1986) é totalmente contrária a essa linha de pensamento. Para a autora, LO e LE constituem “modalidades de linguagem”, termo empregado para designar uma alternativa de veiculação de um mesmo sistema gramatical. Para a pesquisadora, “as modalidades oral e escrita da linguagem apresentam uma isomorfia parcial, porque fazem a seleção a partir do mesmo sistema gramatical e expressam as mesmas intenções” (KATO, 1986, p. 30). Presumimos, assim, uma mesma gramática, uma mesma língua.

De acordo com Senna (1991), tais colocações acerca da necessidade de isomorfia ou correspondência são extremamente evasivas, na medida em que, se levadas às últimas consequências admitem fatos como: falantes do português

poderiam facilmente empregar a LE correspondente a qualquer língua romântica, especialmente o espanhol; falantes de regiões de fronteiras do Brasil com países de língua espanhola desenvolveriam sua própria LE, isomorfa ao tipo de português que empregam. A isomorfia ou correspondência entre LE e LO não é garantia de que se trate de modalidades de um mesmo sistema gramatical.

Kato (1986) baseia as diferenças entre LO e LE no que denomina de “condições de produção”, as quais envolvem aspectos como: a) dependência contextual, relacionada ao número de estruturas que liberam o falante do registro de marcas de explicitação textual; b) grau de planejamento, relacionado ao tempo disponível para a elaboração da forma expressa no discurso e definido a partir do traço; e c) submissão consciente às regras prescritivas assumidas por convenção e que comandam o emprego de LE, invariavelmente. Um breve olhar sobre as condições apresentadas pela autora só ratifica a compreensão de que LE e LO constituem códigos diferentes e não modalidades de um mesmo sistema gramatical. Submissão a regras é uma condição de adequação discursiva e se dá tanto em LE quanto em LO; nesta mesma direção, as mesmas regras que se aplicam a LE, na maioria das vezes, não se aplicam a LO, porque cada uma tem suas próprias regras de emprego social.

A dependência contextual ainda que derivada diretamente do tipo de sinal que se emprega na veiculação de LE e LO abriga a que se utilizem estruturas frasais diferentes num caso e no outro; ou seja, o grau de explicitação textual exige do falante um conhecimento particular sobre o tipo de estrutura frasal a empregar em LO e em LE. A utilização adequada de LE e LO pressupõe o necessário domínio das regras de cada uma, sendo essas regras de ordem morfológica, sintática e lexical. Deprendemos do exposto que a existência de fatores gramaticais que só se aplicam à LO, e de outros que só se aplicam à LE, é uma forte evidência de que se trata de línguas distintas entre si.

Em suas pesquisas, Kato (1986) dissocia a “fala 1” da “fala 2” na seguinte relação: “fala 1” + “escrita 1” + “escrita 2” + “fala 2”. A autora entende como “escrita 1” um momento do aprendizado da língua escrita em que “se pretende representar a fala da forma mais natural e por “escrita 2” a escrita que se torna quase autônoma da fala, através de convenções rígidas” (KATO, 1986, p. 12). Para Senna (1991, p. 48):

A sequência no desenvolvimento de LE e LO proposta por Kato revela que: a) apenas a “fala 1” é adquirida pelo falante como língua materna; b) não se tem acesso à “fala 2” sem a fase de letramento; c) o primeiro investimento do falante de LO é reproduzi-la na LE e isto não o capacita a empregar o código escrito de forma adequada; d) a “escrita 2” tem suas próprias normas, logo; e) a “fala 2” é diferente da “fala 1” do ponto de vista quantitativo; f) a passagem da “fala 1” para a “fala 2” é motivada basicamente por fatores de ordem social.

Ainda, na hipótese de toda a comunidade conceder o mesmo prestígio às convenções de LE, haveria um perfeito controle no emprego da “fala 2” (a que todos chegariam através do letramento) e da “escrita 2”, a qual podemos considerar como a própria LE. Nessa hipótese não haveria motivação para que se postulassem duas línguas a partir de LE e LO. No entanto, em nossa sociedade, apenas um número muito pequeno de pessoas domina LE com todas as suas convenções. Por outro lado, a “fala 1” parece dominar em todas as situações de emprego da língua oral, mesmo naquelas em que deveria ser empregada a “fala 2”.

Senna (1991) lembra que tais fatos são evidências de que a distinção entre “fala 1” e “escrita 2” é devida à existência de duas línguas distintas, empregadas socialmente em situações complementares. Ainda, LE e LO encontram-se em situação de diglossia, considerando-se a diferença entre o prestígio social de cada uma delas. É necessário reiterar o fato de que todo falante domina LO enquanto “fala 1”. Contudo, o domínio de LE e, posteriormente, da “fala 2” varia conforme os seguintes fatores:

- a) A perspectiva de ascensão social, que pode derivar, na maioria das vezes, a mudanças de hábitos linguísticos;
- b) O prestígio concedido aos valores culturais da maioria dominante;
- c) O tipo de sinal a que se tem acesso quando da aquisição da “fala 1” (filhos de pais letrados que dominam e empregam regularmente LE e “fala 2”, acabam desenvolvendo “fala 2” como “fala 1”, e vice-versa).

O fato é que o aprendizado de LE ocorre nos termos do aprendizado de uma L2 como outra qualquer e seu emprego demonstra nítidos sinais de bilinguismo, através de interferências oriundas da língua oral.

Considerando algumas características comuns dos alunos da EJA aqui no município, podemos observar a ausência de isomorfia entre a língua oral e a língua escrita; a pouca importância dada aos valores culturais que regem as normas

empregadas pela língua culta; o maior interesse pelo exercício de profissões não necessariamente condicionadas à realização de cursos superiores; presença de um sentimento manifesto de marginalidade e incapacidade quanto aos valores sociais privilegiados, seja pela erudição acadêmica, seja pela força de influência econômica; o hábito de reformulação ou adequação da forma de manifestação coletiva de valores sociais privilegiados, através de sua redução ou incorporação a formas de manifestação não privilegiadas comumente experienciadas pelas minorias. Tais características assumem grande importância no estudo das relações entre LE e LO uma vez que sustentam a possibilidade de se reformularem algumas hipóteses acerca da base geradora das interferências no emprego de uma e outra língua.

Para Senna (1991, p. 50), “LO constitui propriedade de uma comunidade de fala, considerada em suas necessidades de expressão e características peculiares, enquanto que LE constitui um vestígio de cultura privilegiada.” Em seus estudos, o pesquisador apresenta três hipóteses sobre as características principais das interferências de LO sobre LE: I) LE tende a ser arrolada como redutível à forma de LO, na mesma proporção que as demais manifestações da cultura privilegiadas são absorvidas pelos valores da cultura popular; II) a artificialidade de LE, com relação à forma de interação dos não-privilegiados com a cultura privilegiada, cria interferência de LO sobre LE que resistem ao tempo e a mudanças espaciais; III) neste caso, em particular, interferências de LO sobre LE são consequência de uma situação de diglossia.

Os Quadros que seguem mostram alguns exemplos (PONTES, 1987 apud SENNA, 1991), da incidência constante das interferências de LO sobre LE.

Quadro 3 - Exemplos de marcação do sujeito na sentença

1. Aquela casa ali é engraçado o jardim
2. Meus óculos, você apanhou a capa

Fonte: Pontes (1987 apud SENNA, 1991)

Observamos na escrita de alunos da EJA, por não apresentarem um perfeito domínio das estratégias de seleção entre os modos pragmáticos (predominante em LO) e sintáticos (predominantes em LE), emprego de estruturas topicalizadas tipicamente orais e rupturas com o acordo de números entre o verbo e o sujeito, tal como se dá na relação tópico-sentença. Assim, a forma de marcação do sujeito sintático na construção de textos escritos apresenta nítidas interferências da língua

oral. Um professor que não tenha uma formação específica, que não seja capaz de compreender e avaliar a interferência ocorrida entre os códigos oral e escrito, acaba sendo levado a dizer que a impropriedade sintática do texto é decorrente de uma suposta incapacidade de pensar, distorcendo, assim, o problema.

Quadro 4 - Exemplos de emprego de marcas gramaticais de modalização

3.	Embora leu no escuro durante vinte anos, não ficou cego.
4.	Não é um meio adequado para que podemos fazer um protesto.

Fonte: Pontes (1987 apud SENNA, 1991)

Para Senna (1991), uma das características singulares do português é a existência de afixos morfossintáticos capazes de expressar o modo que, em princípio, nada tem a ver com o tempo, mas sim com a maneira como o emissor: a) assume o conteúdo proposicional (verdadeiro, falso, real, pressuposto, desejável, indesejável, etc.) ou b) seu interlocutor (ordem, desejo, declaração, etc.). A modalidade é uma prerrogativa de qualquer sentença expressa e é independente, às vezes, das flexões verbais empregadas. De acordo com o pesquisador, o único fator que diferencia o emprego de marcas de modalização nos códigos oral e escrito é a morfologia do verbo. Em LO está ocorrendo uma redução do sistema flexional do verbo, com a gradual extinção do subjuntivo. É justamente esta redução que vem aparecendo nos textos escritos. Tal interferência pode ser classificada como sendo de ordem morfológica.

Quadro 5 - Exemplos de emprego de marcas de concordância

5.	[...] e a sociedade sendo explorada com os baixos salários que não dá nem pra sobreviver.
6.	[...] porque se aparecer nos livro de literatura muitas pessoa vão ficar sabendo.

Fonte: Pontes (1987 apud SENNA, 1991)

O sistema de concordância gramatical do português escrito e de alguns registros do português oral tem por característica a redundância na referência ao traço (plural); seja entre os termos dominados por um sintagma nominal (SN), seja no acordo entre SN e o verbo (acordo de número entre o sujeito e o verbo). Na língua oral há uma tendência geral a se suprimir a informação redundante relativa ao número, gerando o que se denomina na escola de “erro de concordância”. Sobre essa questão, Senna (1991, p. 63) lembra que:

O que a escola tradicionalmente classifica como simples “erro de concordância” é, na realidade, decorrência de um complexo de fatores utilizados pelo falante para reduzir a redundância de informações gramaticais. As variáveis consideradas neste processo são inúmeras: a frequência de uso de determinado termo na língua oral (quanto maior, maior a possibilidade de apagamento de marcas de plural, e vice-versa); o número total de elementos constituintes do SN; a clareza ou ênfase em determinada palavra (o acento fonológico aumenta a incidência de marcas de plural); a distância entre o primeiro termo marcado com plural e o verbo (quanto maior, maior a incidência de marcas no verbo, e vice-versa); e muitos outros, como, por exemplo, a topicalização.

Como vemos, os usuários de LE tendem a transpor para o texto escrito os vestígios da variação linguística por que vem passando a língua oral. Para certos tipos de usuários, especialmente os jovens e adultos da EJA, é muito difícil controlar os dois sistemas de regras que regem, respectivamente, o acordo de número em LE e em LO. Por esta razão, encontramos em abundância este tipo de interferência nos textos escritos desses sujeitos.

Por outro lado, o caso de apagamento de marcas de plural em LE não se restringe a grupos sociais minoritários, tal como se imagina. Qualquer falante do português oral³⁰ está sujeito a empregar inconscientemente uma regra de concordância oral sobre o código escrito, incorrendo, assim, num “erro” comumente visto como gravíssimo pela escola.

Os exemplos apresentados até agora nos permitem concluir que o emprego de LE apresenta vestígios nítidos da estrutura de LO. Assim, o uso de LE sofre interferências da língua oral, caracterizando-se, assim, uma evidente situação de bilinguismo. Tais constatações são conflitantes quando pensamos na prática de ensino de língua materna no Brasil, uma vez que tais comprovações levam a concluir que se devam considerar a LE como independente da LO e como um objeto aprendido pelo mesmo processo através do qual se aprende uma língua estrangeira. A leitura da posição conflitante entre a realidade linguística e a prática escolar permite uma significativa reflexão sobre as consequências que o ensino de língua materna vem trazendo para a adaptação do indivíduo à sociedade e a si mesmo. Tratamos desta questão na próxima seção.

³⁰ Incluo aqui qualquer falante, mesmo. Independentemente de região do país, do grau de escolaridade, ou do nível social, estamos sujeitos a empregar uma regra de concordância oral no texto escrito. Enquanto produzia esta tese eu mesma cometi tais “erros”. Só com uma leitura mais acurada é que pude perceber que havia empregado, na escrita, uma regra de concordância oral.

3.5 A aprendizagem da língua materna na escola: sobre a falta de conhecimento e metodologia adequados à realidade linguística dos alunos

Considerar o fato de que língua escrita e língua oral são línguas distintas que se encontram em situação de diglossia em nossa sociedade traz a questionamento o papel que as escolas, sobretudo as mantidas pelos governos municipais, estaduais e federal, vêm desempenhando na formação do indivíduo falante de língua portuguesa. O que nos interessa é saber que tipo de consequência o ensino escolar de língua materna tem trazido para a adaptação social e psicológica dos sujeitos e, finalmente, saber até que ponto a meta de “democratização do ensino público” se perdeu dentro da escola, devido à falta de conhecimento e metodologia adequados à realidade linguística dos alunos.

Com uma formação precária quando se fala em ensino de língua materna nos cursos de pedagogia, os professores da alfabetização e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e por sua vez os professores de EJA, dispõem, como único instrumento formal para o ensino de língua, de gramáticas tradicionais que tratam única e exclusivamente da língua escrita. De acordo com Senna (1991), a inexistência de registros formais adequados sobre a estrutura singular de LO pode ter sido um dos fatores que mais pesaram na solução equivocada de se considerar que exclusivamente através de LE e sua gramática o aluno poderia desenvolver-se como falante da língua materna. Com isto o aluno é levado a queimar etapas no seu desenvolvimento, na medida em que a escola praticamente estrangula qualquer possibilidade de se desenvolverem habilidades e conhecimentos pertinentes à língua oral, ou seja, a língua materna de fato. Para Senna (1991, p. 72):

O princípio básico subjacente às aulas de língua materna – conforme reza a lei que arregimenta o ensino brasileiro – é o de que o ensino escolar de LM tem por objetivo primeiro e último o desenvolvimento da capacidade de comunicação e expressão. Como a escola desconhece outro código que não seja a língua escrita, induz o aluno a crer que “comunicação” é algo subordinado às condições de expressão ditadas pela cultura dominante (a própria LE) e que, empregando qualquer outro código verbal, o aluno será irremediavelmente um ser comunicativo deficitário. Cabe, então, pensar sobre o tipo de resultado que o estrangulamento de LO dentro da escola pode gerar na formação do aluno, quando suas perspectivas de interação e domínio dos valores culturais dominantes são muito estreitas e desiguais.

Dessa forma, é provável que o desprezo escolar pela língua oral seja responsável pelo reforço psicológico de um profundo sentimento de inferioridade em relação à língua escrita por parte dos alunos e, conseqüentemente, com relação a si mesmos dentro da sociedade. Este sentimento se manifesta de diferentes formas, seja pela dificuldade de controlar o tom de voz ao ler um texto escrito ou pela negativa de empréstimo de cadernos ou trabalhos para o professor ler; seja por atitudes mais sutis, como não gostar de conversar com o professor, diretor ou figuras de poder, não gostar de escrever, lembra Senna (1991). As interferências de LO sobre LE, usadas pela escola como rótulo de um aluno culturalmente marginal, lidas como “erro”, acabam sendo introjetadas pelo aluno como símbolos de sua incapacidade e de sua inaptidão social. Este aluno acaba por se auto-rotular um marginal da cultura dominante.

Por outro lado, a língua oral do brasileiro e, em especial, do nordestino, tem sido assunto de reportagens ou entrevistas com "especialistas" em toda a mídia nacional. Com isso, a normatividade da língua materna ganhou novo ímpeto com o destaque que tem recebido da mídia impressa e televisiva, em que se exploram exageradamente tópicos de gramática. Nessa crise no ensino-aprendizagem de língua materna, é preciso estudar maneiras de reverter esse processo, que na superfície deixa aflorar a considerada decadência do ensino, para viabilizar um novo cenário ao aluno; a fim de que ele venha a dominar as modalidades linguísticas de expressão, tornando-se sujeito de sua própria história e adequando-se às mudanças exigidas pelo mundo contemporâneo.

Diante da concepção de linguagem como forma de interação, uma das finalidades do ensino de língua materna é contribuir com o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar a língua às mais diversas situações. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), é função da escola tornar viável o acesso ao universo dos textos que circulam na sociedade, ensinar a produzi-los e a interpretá-los, para que seja possibilitado ao aluno ampliar o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, algo importante para a sua participação crítica em uma sociedade letrada.

Para Faraco (2006), tem havido um significativo esforço por parte de professores e pesquisadores de LM para enfrentar e criar alternativas ao que consideram a crise do ensino. De acordo com esse autor, o quadro pedagógico tem mudado pouco, porque ainda não conseguimos fazer e disseminar a crítica radical

ao que denomina normativismo e gramatiquice (FARACO, 2006, p. 22). Pelo fato de o ensino de português não estar dissociado da sociedade que o justifica e o sustenta, uma atitude de mudança nesse contexto requer uma transformação social. O autor defende a idéia de que:

O desafio maior está, portanto, na reconstrução do nosso imaginário sobre a língua, promovendo, nessa área, um reencontro do país consigo mesmo. Nesse sentido, deverá estar na pauta, por exemplo a superação crítica do fosso linguístico que o século XIX criou artificial e arbitrariamente entre nós como parte de um anacrônico projeto de sociedade apenas branca e europeizada. Em outras palavras, a questão da língua terá de ser percebida também em sua dimensão histórica (FARACO, 2006, p. 25).

Levando em consideração tais reflexões, é necessário considerar que o papel da escola e dos professores é prioritário na fecundação do exercício do ensino-aprendizagem de LM, visto ser indispensável a esse processo uma visão sem preconceitos da diversidade do português que aqui se fala e a consciência de que a norma padrão também precisa ser cultivada e difundida como mais um fator de inclusão sociocultural do cidadão, bem como das políticas sociais necessárias para a melhoria na qualidade de vida do indivíduo.

Uma das possibilidades de mudança para esse cenário talvez seja a procura dos professores por uma forma apropriada, tanto linguística quanto discursivamente, para desenvolver as habilidades básicas na formação de sujeitos leitores e escritores críticos capazes de participar com competência do mundo letrado. Vale ressaltar que dentre as razões que justificam essa procura, está a gama de questionamentos que permeia o cotidiano em sala de aula e, ainda, o fato de os alunos, após onze anos de escolaridade, não conseguirem, em sua maioria, apresentar um resultado minimamente adequado ao domínio da leitura e da escrita.

Para Bakhtin (1995), a prática viva da língua não permite que os indivíduos interajam com a linguagem como se esta fosse um sistema abstrato de normas. A verdade é que “não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc.” Como lembra o linguista, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (BAKHTIN, 1995, p. 95).

De acordo com Bakhtin (1995), é um grande equívoco da linguística formalista separar a linguagem do seu conteúdo ideológico ou vivencial uma vez que a linguística formalista é influenciada pela filologia que se fundamenta em enunciações

isoladas, fechadas e monológicas, por ignorar o contexto em que a enunciação ocorre. Para o linguista, as regras da língua naturalmente existem, porém seu domínio é limitado e elas não podem ser compreendidas como explicação potencial de tudo, pois se assim o fosse, não haveria possibilidade de as pessoas criarem a si próprias e o mundo. Assim, existem sempre modos diferentes de falar, muitas linguagens, constituídas pelo extralinguístico, refletindo a diversidade da experiência social. Desta forma, é necessário atentar para o fato de que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal, sendo transmitida, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. Para o pesquisador:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 1995, p. 123).

Geraldi (2002) defende que não só a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos, como estes se constituem pelo trabalho linguístico, em um processo recíproco. Neste, dá-se uma ação própria da linguagem que limita e estabiliza formas de raciocínio e formas de compreensão do mundo. Por sua vez, as ações com a linguagem e as ações sobre a linguagem produzem a possibilidade de ir além desse limites, de forma que se repete a oscilação entre a estabilidade e a mudança. Para o autor, em ambas o trabalho linguístico constrói uma e outra, tanto as possibilidades de raciocínios lógico-linguísticos quanto os sistemas de referência.

Assim, o objetivo do ensino de línguas, segundo a concepção de linguagem como forma de interação, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, levando-o a adequar o uso da língua às mais diversas situações e tendo como unidade de ensino o texto, uma vez que ninguém se comunica somente por frases. Nessa concepção o aluno não pode mais ser visto como um receptor passivo, mas como um interlocutor em potencial, que possui competência comunicativa apta a ser ampliada. Desta forma, as atividades em sala de aula devem levar em conta o que o aluno já sabe, o seu conhecimento prévio, a sua experiência de vida.

Por esse motivo, as reflexões voltadas para o ensino e para a aprendizagem de língua materna, principalmente, quando o tema é o ensino da gramática, têm se

ampliado, contribuindo para mudar as práticas escolares, em busca de uma visão mais funcional da questão; pois, se a linguagem é interação, o ensino de gramática serve de suporte para garantir uma melhor comunicação entre os usuários da língua e não se baseia na cobrança daquilo que Faraco (2006, p. 25) conceitua como normativismo e gramatiquice:

Pelo seu caráter conservador, impositivo e excludente, o normativismo e a gramatiquice são parte intrínseca de todo um conjunto de conceitos, atitudes e valores fundamentalmente autoritários, muito adequados ao funcionamento de uma sociedade profundamente marcada pela divisão e exclusão social.

Na visão bakhtiniana, vivemos em uma arena de conflitos. Sob a perspectiva sociológica, o ensino de língua materna carece de remate para estes alunos uma vez que são levados a entrar em contato com um tipo de conhecimento que a própria sociedade os impedirá de empregar posteriormente. Se por um lado a escola se organiza e se direciona para os valores dominantes – julgando estar contribuindo para diminuir o estado de “segregação” dos alunos que, por sua vez seguem no sentido inverso, em parte por pressão social, em parte por valorizarem os seus próprios valores. Em consequência disto, os resultados da formação escolar tendem a ser um fracasso em todos os sentidos; pois, além da escola não levar a inverter a condição do aluno na sociedade, também não instrumentaliza o aluno a organizar o seu discurso coerentemente, segundo suas necessidades imediatas e essenciais de interação social. É a própria escola a responsável pela perpetuação da situação de diglossia em que se encontram LO e LE uma vez que é ela própria que perpetua a situação de desigualdade em que se encontram a cultura dominante e a cultura popular.

O que acontece é que o status do falante de LO e usuário de LE na rede pública de ensino, em especial nos estados nordestinos, é de semilinguismo. Ou seja, o sujeito não domina as regras de emprego adequado de LE e não é, tampouco, capaz de assumir socialmente o emprego de LO, uma vez que, por força da experiência escolar, não foi levado a desenvolvê-la como instrumento de interação em situações formais de comunicação.

Assim, é condição essencial para que se consolide o processo de democratização da escola a consideração de que LO e LE representam códigos diferentes e que a língua materna, corresponde apenas à língua oral. Enquanto esse

pensamento não se consolidar, a escola apenas reforçará a introjeção psicológica e a ratificação social das diferenças culturais. A situação escolar do ensino de língua materna, na qual se privilegiam os valores socialmente dominantes, contribui para que o indivíduo desenvolva aspectos sócio-psicolinguísticos de semi-linguismo, seja no emprego de LE, seja no de LO, lembra Senna (1991).

Finalmente, é necessário ressaltar a relação entre a questão dos objetivos de ensino LE e o processo de alfabetização. As práticas de alfabetização devem dar condições para que o aluno, a partir do seu contexto de mundo, se aproprie da língua escrita uma vez que esta questão impactua sobre o processo de construção da língua escrita.

A consideração de tais circunstâncias na organização de currículos escolares é condição imperativa para que se obtenham resultados satisfatórios na formação do indivíduo que emprega a língua portuguesa como veículo de expressão individual e como veículo de interação com a sociedade. Contudo, para que isso se efetive, o professor necessita de uma formação que compreenda que a fala do aluno é a porta de entrada para o respeito à sua identidade e que é necessário reconhecer os direitos linguísticos destes falantes. Tratamos disto no capítulo que segue.

4 A SOCIOLINGUÍSTICA VARIACIONISTA E OS DIREITOS LINGUÍSTICOS DOS FALANTES

Já algumas formas sintáticas dialetais firmaram-se de tal forma na linguagem de todas as classes, que estão entrando na literatura. São erros, olhados à luz da regras gramaticais. Estão certas, porém, dentro da realidade linguística. Representam a forma e o encadeamento necessário e lógico das palavras para exprimir ideias. E as ideias têm uma força de expansão interior impossível de ser contida por diques gramaticais, quando estes impedem a sua marcha normal para a clareza e para a sua justa expressão.

É uma violência inútil ajeitar-se uma idéia a um molde inadequado que a comprime, que a machuca, que a deforma, somente porque esse molde assentava bem a essa idéia há 100 anos passados.

É martírio para a mocidade que aprende e humilhação para o mestre inteligente que ensina, esse bilingüismo dentro de um só idioma – essa unidade exterior, de superfície, de duas línguas que se repelem, a língua que falamos e a língua que escrevemos. [...]

Nós, no Brasil, presos à gramática “portuguesa”, somos vítimas de uma desintegração dolorosa de nós mesmos. [...]

A língua brasileira, já ninguém discute isso, diverge da portuguesa; é esta, entretanto, que a escola continua a ensinar ao brasileiro

Marroquim, 1931, p. 169-171

A Sociolinguística surge quando os linguistas perceberam que não era mais possível estudar a língua sem levar em consideração a comunidade em que ela é falada, ou seja, o seu contexto social. Assim, a Sociolinguística é uma área do conhecimento que estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala,

investigando a relação entre aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. De acordo com Mollica (2003), são muitas áreas que constituem temas de investigação na Sociolinguística, como o contato entre as línguas, questões relativas ao surgimento e extinção linguística, multilinguismo, variação e mudança.

A linguística volta-se para todas as comunidades com o mesmo interesse científico e a Sociolinguística considera a importância social da linguagem, dos pequenos grupos sócio-culturais e comunidades maiores. A diversidade e a variação são encontradas em qualquer comunidade linguística uma vez que as comunidades se caracterizam pelos diferentes modos de falar e essas diferenças são vistas pela Sociolinguística como variedades linguísticas.

Para Lemos (2000), a Sociolinguística se opõe a modelos teóricos que, numa visão homogeneizada, não consideram a variação como característica essencial das línguas. Nesta mesma linha de pensamento, Hudson (1984) diz estar convicto de que dois falantes não têm a mesma linguagem porque é impossível terem a mesma experiência linguística. Dorian (1994) defende que a heterogeneidade linguística reflete a variabilidade social e as diferenças no uso das variantes linguísticas correspondem às diversidades dos grupos sociais e a sensibilidade que eles mantêm de uma ou mais norma de prestígio.

Ao tratar da diversidade, da variação linguística e da norma de prestígio, Bagno (2000) lembra que é preciso reconhecer que vigora na sociedade brasileira uma ideologia linguística estranhamente conservadora e retrógrada que, dissecada, revela a existência de um forte preconceito linguístico; abastecido pela perpetuação de uma série de mitos irracionais sobre a língua falada no Brasil, preconceito que, assumido pelo próprio falante, desperta o sentimento de, segundo Bagno (2000), auto-aversão linguística.

De acordo com o autor, a ideologia linguística que vigora no Brasil é tanto mais perversa na medida em que nem mesmo as classes dominantes acreditam “falar bem o português”. A auto-aversão linguística dos brasileiros é, portanto, muito elevada, e isso em praticamente todas as classes sociais. Fruto dessa ideologia linguística, a linguagem utilizada pela maioria dos brasileiros, especialmente aqueles pertencentes às camadas populares e frequentadores das classes de Educação de Jovens e Adultos desse país; é considerada “errada” e, por conseguinte, rejeitada

por aqueles que fazem parte de um conjunto muito restrito de falantes da chamada “norma-padrão”, justamente por ser associada à língua falada que, segundo Bagno (2000), é tradicionalmente acusada de ser “caótica”, “desconexa”, “incoerente”.

O nosso propósito na construção deste capítulo é contribuir para ampliar o olhar docente e acadêmico para as variações e transformações de nossa língua, levando-nos a não apenas observar as práticas orais e escritas reveladas por nossos alunos, de forma empírica, mas a buscar embasamento teórico que nos auxilie no trabalho alfabetizador de jovens e adultos. Compreendemos que o reconhecimento e o respeito à fala dos alunos é o primeiro passo para o respeito à identidade desses sujeitos.

4.1 Do estruturalismo à sociolinguística variacionista: percurso histórico

A Sociolinguística variacionista surge nos Estados Unidos durante a década de 1960, a partir dos estudos de William Labov sobre mudanças em progresso no inglês da ilha de Martha's Vineyard (1963) e da cidade de Nova York (1972), levados a cabo sob a orientação de Uriel Weinreich. De acordo com os estudos de Dante Lucchesi (2004), publicados na obra *Sistema, Mudança e Linguagem: um percurso na história da linguística moderna*; apesar de esse modelo apresentar discordâncias com os mais importantes princípios teóricos que presidiam o estudo da mudança até então, podemos identificar alguns de seus precursores através de referências feitas pelo próprio Labov. Assim, Antoine Meillet (1920) é aquele que já na década de 1920 pensava a explicação da mudança através da consideração do contexto social (LABOV, 1972, p. 185). Para o linguísta, o próprio Martinet (1995) também é referido como um daqueles que haviam consistentemente erodido a rígida dicotomia saussuriana entre análise sincrônica e diacrônica, através de suas análises estruturais de mudanças ocorridas no passado.

Um dos primeiros estudos que tomaram como objeto a *mudança linguística em progresso* foram os de Gauchat que analisou a variação em seis traços fonológicos na comunidade de fala, e, observando a diferenciação através de três faixas etárias, inferiram a existência de mudanças em progresso nos traços fonológicos estudados. Essas inferências foram largamente confirmadas por

Hermann que, mais de vinte anos depois, em 1929, analisou quatro dos seis traços apontados por Gauchat, na mesma comunidade.

Essa filiação dos estudos de Labov (1972) aos estudos de Gauchat revela claramente um propósito de análise sociolinguística: rever a ideia até então predominante de que a mudança linguística não podia ser estudada diretamente, e sim somente após estar concluída. O recurso utilizado por Labov para superar este obstáculo foi o de procurar entrever a mudança em progresso na variação observada na língua num determinado momento, o que ele definiu como o estudo da mudança no *tempo aparente*. O estudo da mudança, em tempo aparente, é feito observando-se o comportamento linguístico de falantes em diversas faixas etárias, mas só o estudo em tempo real poderá esclarecer melhor se se trata de uma mudança ou de gradação etária, já que se compara a fala de um mesmo informante em dois momentos distintos. Se um indivíduo de uma determinada faixa etária reproduz, ao passar para outra, em certa medida, o comportamento linguístico de falantes da mesma geração na amostra anterior, tem-se um indicativo de a variação ser característica daquela faixa etária. Se, no entanto, ao mudar de faixa etária, reproduz o seu comportamento na faixa anterior, tem-se um indício de que não se está diante de uma característica etária, mas sim de mudança geracional. Assim, o estudo da mudança na análise sincrônica abria caminho para a definitiva superação da dicotomia saussuriana entre sincronia e diacronia.

Entretanto, para confirmar a relação entre variação e mudança como o caminho privilegiado para se estudar o processo de mudança linguística, era preciso superar, também, a ideia de que a variação era em larga medida livre, isto é, não-condicionada. Era necessário, ainda, considerar a variação como parte integrante do sistema linguístico para que ela constituísse objeto da análise linguística sistemática; rompendo, assim, com a visão estruturalista de que o sistema linguístico seria o domínio da invariância. A tarefa de determinar a *sistematicidade de variação* levantava a necessidade de se considerar os chamados fatores externos na análise linguística, pois o que era, no plano estritamente linguístico, aleatório tornava-se sistemático quando correlacionado com os fatores sociais e estilísticos. Em seu estudo da centralização dos ditongos (ay) e (aw) em Martha's Vineyard, Labov (1972, p. 9) afirmava:

Mesmo quando a tendência à centralização é mapeada nos hábitos de muitos falantes, e a influência dos contextos fonéticos, prosódicos e estilísticos é considerada, permanece uma larga área de variação. Ao invés de chamar isso de variação livre ou esporádica, e abandonar o campo da pesquisa, nós avançaremos ainda mais sobre o assunto, usando toda chave disponível para descobrir o padrão que governa a distribuição dos ditongos centralizados.

Segundo Lucchesi (2004), as chaves para descobrir os padrões que governavam a variação na estrutura linguística foram encontradas na estratificação social e na avaliação social das variantes linguísticas, tanto nos estudos de Martha's Vineyard quanto no estudo de Nova York. Tais estudos contribuíram para a superação da visão estruturalista de que a análise linguística se circunscrevia aos limites das relações internas ao sistema linguístico. A teoria sociolinguística, apesar de reconhecer que observar o encaixamento da mudança na estrutura linguística é o primeiro passo para entender o mecanismo da mudança, afirma que, apenas a consideração desses fatores estruturais internos não é suficiente para construir uma explicação da mudança:

A contribuição das forças estruturais, internas para a difusão efetiva da mudança linguística, como formalizado por Martinet (1955), deve ser naturalmente a primeira preocupação para qualquer linguista que esteja investigando esses processos de propagação e regularização. Contudo, uma explicação das pressões estruturais dificilmente pode contar toda a história. Nem todas as mudanças são altamente estruturadas, e nenhuma mudança acontece no vácuo social. Mesmo a mais sistemática mudança em cadeia ocorre com uma especificidade de tempo e lugar que demanda uma explicação (LABOV, 1972, p. 2).

Destarte, o modelo sociolinguístico de explicação da mudança rompe com os limites impostos pela concepção estruturalista, expandindo a visão do encaixamento estrutural delineada por Martinet (1995). Todo esse percurso configura o que Bourdieu (1983) definiu como a passagem do mundo objetivista do conhecimento ao seu modo praxiológico, através da qual, na apreciação do objeto de estudo, o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói é integrado nas relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las.

O objeto da descrição sociolinguística é a gramática da comunidade de fala: o sistema de comunicação usado na interação social. Contrariamente à língua homogênea e unitária do estruturalismo, a (gramática da) comunidade de fala

apresenta como característica essencial a heterogeneidade³¹. Para Labov (1982), a condição normal da comunidade de fala é a da heterogeneidade uma vez que podemos encontrar uma larga gama de variantes, estilos, dialetos e linguagens usados por seus membros. Mais ainda, esta heterogeneidade é parte integrante da economia linguística da comunidade, necessária para satisfazer as demandas linguísticas da vida cotidiana.

É necessário lembrar que tal concepção de heterogeneidade se distingue, por seu turno, da visão de variação livre, na medida em que pode ser correlacionada com fatores internos e externos à estrutura linguística. Nesta perspectiva, toda a análise (sócio)linguística passa, então, a se orientar para essa variação sistemática inerente ao objeto de estudo, concebido como uma heterogeneidade estruturada. Assim, as técnicas da descrição linguística devem ser adequadas para lidar com o caráter heterogêneo desse objeto, e muitos métodos desenvolvidos na pesquisa sociolingüística têm sido, segundo Labov (1982), destinados à descrição da variação.

Uma outra grande diferença quanto ao modo de conceber o objeto de estudo entre a sociolingüística e o estruturalismo pode ser definida como o resgate da historicidade da língua. O objeto de estudo da linguística deixa de ser um sistema autônomo e sem história, para se tornar um produto do processo histórico de constituição da língua. De acordo com Lucchesi (2004), com essa nova concepção aspectos fisiológicos ou princípios universais são secundarizados ou postos de lado em função do modo histórico de aprender a língua. Segundo Labov (1982), a doutrina histórica defende que as coisas não são idênticas: explicações baseadas em princípios universais da natureza humana ou a relativamente constante fisiologia dos seres humanos não são suficientes para explicar eventos históricos. Isso implica que as condições iniciais e os ambientes contextuais de um conjunto de mudanças linguísticas são significativamente diferentes de um outro conjunto.

Como vemos, a abordagem histórica exigia uma nova formalização analítica da língua. Era preciso integrar o conjunto das relações sociais, culturais e ideológicas nas quais a língua se atualiza. E, para dar conta da heterogeneidade e pluralidade dessa realidade sociocultural, a língua devia ser formalizada, não como

³¹ Para Labov (1982), o termo heterogeneidade estruturada enfatiza outro aspecto desse fenômeno que o distingue mais ainda da variação livre. A ocorrência das variantes em questão é frequentemente correlacionada com traços do contexto interno e igualmente com características externas ao falante: estilo contextual, estatuto e mobilidade social, etnia, sexo e idade.

um sistema homogêneo e unitário, mas como um sistema heterogêneo e plural. Assim, a própria funcionalidade desse sistema devia ser concebida em função da heterogeneidade e pluralidade social e cultural da comunidade que dele se utiliza.

Weinreich, Labov e Herzog (1968) deram grande ênfase à capacidade do falante em lidar com essa heterogeneidade do sistema sem comprometer a eficácia da comunicação linguística. Esse ajuste da competência linguística do falante à heterogeneidade da língua é apontado então como um fato empírico importante na sustentação da concepção de língua da sociolinguística. Vistas sob esse prisma, as variáveis contextuais, estilísticas, etárias, sociais se inserem nas regras de competência e não são consideradas como fenômeno de desempenho.

A capacidade de o falante lidar com a heterogeneidade linguística levanta uma outra questão que diferencia a abordagem sociolinguística da abordagem estruturalista. Para Saussure (2003), e para todos os estruturalistas, o falante tem um papel passivo diante da língua, a organização estrutural do sistema linguístico é concebida independentemente da ação do falante, da prática linguística ou das disposições estruturadas nas quais essa prática se efetiva. No modelo da sociolinguística, a situação é bem diferente, o que se oferece ao falante não é um sistema homogêneo, unitário e imutável, que se impõe de forma irredutível, mas um sistema heterogêneo sobre o qual o falante atua de acordo com as disposições estruturadas em que a prática linguística se atualiza.

Desta maneira, o falante, numa determinada circunstância, seleciona, de forma mais ou menos consciente, uma dentre as variantes concorrentes na estrutura linguística. E a opção do falante pode variar conforme a situação a que esteja exposto, pois a sua escolha é determinada, por exemplo, pela intenção do falante de facilitar a sua aceitação em um determinado ambiente ou segmento social, ou pode resultar também da aceitação ou negação de um padrão linguístico imposto institucionalmente, ou característico de um outro grupo social.

Toda essa nova forma de conceber a relação entre a língua e o falante, ou, como lembra Lucchesi (2004), de integrar a prática linguística na teorização sobre a língua, está intimamente ligada a dois planos distintos do produto teórico: a formalização da língua como um sistema heterogêneo e variável e a visão de uma competência linguística igualmente heterogênea. No entanto, o quebra-cabeça dialético da relação entre o plano do indivíduo e o da coletividade ressurgiu, agora,

em um novo patamar, através do seguinte questionamento: o sistema linguístico heterogêneo é uma representação da língua da comunidade de fala ou da competência linguística do falante individual? Ou, onde, em termos empíricos, se deve situar o objeto da sociolinguística, nos padrões de fala observados na coletividade, ou na competência linguística do indivíduo? As respostas divergentes que essa questão tem suscitado no seio da sociolinguística podem ser interpretadas como reflexos das novas contradições que esse modelo enceta no plano da teoria geral do campo, e, que, com efeito, desafiam esse modelo, que orienta o desenvolvimento da pesquisa linguística contemporânea.

As questões apresentadas até aqui mostram pontos cruciais da ruptura teórico-metodológica que a sociolinguística promove em relação ao estruturalismo. A análise sistemática do caráter social da mudança (e da própria língua) conduz a uma revisão significativa tanto do modo de apreensão dos fatos linguísticos, assim como do enquadramento teórico que norteia a análise desses fatos. Não obstante, apesar de romper com os limites impostos pela análise estruturalista (ou objetivista, na definição de Bourdieu), abrindo caminho para uma compreensão mais ampla do fenômeno linguístico (uma compreensão praxiológica, ainda na terminologia de Bourdieu), o sociolinguísta não nega as contribuições estruturalistas provenientes da apreensão do objeto de estudo mediatizado pelas suas relações estruturais e estruturantes, objetivas. Esse novo modelo teórico busca apenas inserir essas contribuições numa visão mais globalizante do objeto de estudo, integrando as relações estruturais no contexto sócio-histórico em que elas se realizam.

Desse modo, o princípio estruturalista de que uma mudança só pode ser compreendida considerando-se o sistema linguístico em que ela se processa, integra-se no princípio sociolinguístico de que “não se pode entender o desenvolvimento de uma mudança linguística fora da visão social da comunidade em que ela ocorre” (LABOV, 1972, p. 3). Nesse novo patamar, a análise linguística se orienta, não mais por uma concepção de língua como um sistema autônomo – ou um sistema unitário que se impõe a todos os membros da comunidade indistintamente –, mas como um sistema socialmente determinado: um sistema heterogêneo, cuja variação estrutural está relacionada às alterações dos padrões culturais e ideológicos:

Os procedimentos da linguística descritiva se fundamentam na concepção de língua como um conjunto estruturado de normas sociais. Foi útil no passado considerar essas normas como invariantes, e compartilhadas por todos os membros da comunidade de fala. Entretanto, estudos mais acurados do contexto social em que a língua é usada mostram que muitos elementos da estrutura lingüística estão envolvidos numa variação sistemática que reflete tanto mudanças temporais quanto processos sociais extralingüísticos (LABOV, 1972, p. 110).

Por outro lado, lembra Lucchesi (2004), a busca da fundamentação empírica para essas proposições faz com que a sociolinguística procure situar precisamente, no desenvolvimento da mudança linguística dentro da mudança social, o ponto em que se verifica essa covariação sistemática entre as variáveis linguísticas e os fatores sociais. Esse ponto seria, então, não o do surgimento da mudança, mas o da sua propagação na comunidade de fala. E a regularidade dessa covariação sistemática com os fatores sociais se refletiria na regularidade dos resultados dos processos de mudança. É, portanto, no processo de propagação da mudança na comunidade de fala que se pode enfrentar o problema do encaixamento da mudança na estrutura social.

Assim, o problema de explicar a mudança linguística parece se resolver, para Labov (1972), em três problemas separados: a origem das variações linguísticas; a difusão e propagação das mudanças linguísticas; e a regularidade da mudança linguística. O modelo que subjaz a essa divisão tripartida requer como ponto de partida uma variação em uma ou várias palavras na fala de um ou dois indivíduos. A maior parte dessas variações ocorre apenas uma vez, e se extinguem tão rapidamente quanto surgiram. Contudo, uma pequena recorrência, e, em um segundo estágio, elas podem ser mais ou menos largamente imitadas, podem difundir-se até o ponto em que as novas formas estão em contraste com as mais velhas ao longo de uma extensa fronteira. Finalmente, em algum estágio posterior, “uma ou outra das duas formas normalmente triunfa, e a regularidade se impõe” (LABOV, 1972, p. 2).

No entanto, lembra Lucchesi (2004), o enquadramento do problema do encaixamento da mudança linguística na estrutura social em termos causais no desenvolvimento teórico da sociolinguística variacionista conduz esse modelo a dois graves equívocos: 1) a abordagem empiricista dos fatos linguísticos; e 2) os desvios em relação à concepção do objeto de estudo. Vale salientar que o empiricismo caracteriza-se pelo predomínio das análises quantitativas da mudança linguística em

detrimento de interpretações qualitativas, que se fundamentem numa compreensão mais refinada do processo sócio-histórico, e da própria interação entre este e o processo linguístico. Quando à concepção do objeto de estudo da sociolinguística, verificamos igualmente uma confusão entre língua enquanto objeto histórico e cultural e competência linguística do falante individual.

Um estudo do *Project on Linguistic Change and Variation in Philadelphia* (1972-1978) buscou estabelecer qual seria o perfil dos grupos inovadores nos processos de mudança em curso. Os resultados desse estudo foram sumarizados por Labov (1982, p. 77) da seguinte maneira: a) as mudanças linguísticas originam-se em um grupo social intermediário – as seções mais elevadas da classe operária ou a mais baixa da classe média; b) dentro desses grupos, os inovadores são usualmente as pessoas de mais alto status local, que desempenham um papel central nos negócios da comunidade; c) os estudos de redes de comunicação mostram que os inovadores possuem a mais alta densidade de interação social, e a mais alta proporção de contatos fora da vizinhança local; d) na maioria das mudanças linguísticas, as mulheres estão à frente dos homens, na proporção de uma geração; e e) novos grupos étnicos que entram na comunidade de fala só participam nas mudanças linguísticas em progresso quando eles começam a adquirir privilégios e direitos locais, em termos de trabalho, moradia e acesso à estrutura social.

Generalizações desse tipo, que têm caracterizado os estudos realizados pelo modelo da sociolinguística, expressam de maneira bem nítida a orientação empiricista desses estudos. Contudo, não se pode transferir mecanicamente a ação de determinado fator social sobre um outro processo de mudança linguística que se desenrola em uma outra realidade social. Generalizações desse tipo têm um valor heurístico bastante questionável, pois a ação de um determinado fator social sobre um processo particular de mudança é determinada pela maneira específica através da qual esse fator se integra no conjunto complexo de interações que constitui o processo social em que a mudança acontece.

Uma outra questão, também relevante, é que a desconsideração da dimensão histórica e cultural da sociolinguística tem feito com que o sistema heterogêneo seja visto, não apenas como uma representação da língua, mas também como uma representação do desempenho, ou mesmo da competência do falante individual, ou seja, os padrões linguísticos observados para a comunidade são

tomados como parâmetros que regulam a produção do falante individual; confundindo-se sistema linguístico da comunidade com competência linguística individual.

Considerar a descrição da competência linguística do falante individual, que a nosso ver é um equívoco, remete-nos de volta à questão *como funciona uma língua*, ou ao cerne da dimensão estrutural e estruturante do fenômeno linguístico. A gramática gerativa³², liderada por Noam Chomsky (1995), que vem se dedicando a essa questão há mais de quarenta anos, afirma que uma representação teórica dessa dimensão do fenômeno linguístico deve dar conta do conjunto de processos mentais e mecanismos cerebrais que permitem a qualquer ser humano se tornar falante de uma língua. Ou seja, a representação da competência linguística de um falante individual passa por uma formalização analítica da faculdade humana da linguagem, que a gramática gerativa chama de gramática universal. Desse modo, a competência linguística individual situa-se empiricamente numa faculdade da mente humana, não em padrões linguísticos coletivos.

A descrição dos padrões linguísticos de uma comunidade, através de um sistema heterogêneo de regras e unidades variáveis tem se mostrado uma representação teórica e empiricamente adequada da língua, ou seja, como uma concepção capaz de dar conta de questões que se referem à dimensão sócio-histórica do fenômeno linguístico. Contudo, a extensão dessa representação à competência linguística do falante individual constitui uma confusão teórica entre a dimensão histórica e a dimensão estrutural do fenômeno linguístico; do que resulta a confusão entre a representação de padrões objetivos de comportamento linguístico, indutivamente depreendidos no plano dos processos socioculturais, com a formalização de processos cerebrais e estruturas mentais que se depreendem dedutivamente do plano psíquico-biológico do fenômeno linguístico, o que é metodologicamente inadmissível.

³² A perspectiva gerativa ou transformacional se estabelece com os estudos de Noam Chomsky (1957) que, inicialmente, foi um adepto de Bloomfield, como se pode constatar na obra *Estruturas Sintáticas*. Chomsky (1957), aos poucos, propõe um novo modo de entender os estudos linguísticos vigentes até então. O autor enfatiza em sua teoria o papel da criatividade na aquisição e no uso da linguagem humana. Valendo-se de informações de outras ciências, como a Biologia e a Psicologia, o linguista pensa a linguagem humana como algo determinado pela mente – conforme o raciocínio cartesiano – defendendo, então, a existência de certas características universais linguísticas. Chomsky defende que a aprendizagem de uma língua se dá devido à capacidade inata do indivíduo que nasce com uma predisposição para aprender uma língua.

Consideramos perverso demais falar em competência linguística do falante individual na sociedade e, por sua vez, na escola, especialmente nas classes de EJA. Atribuir o estatuto de falha, ou sintoma de distúrbio, às variantes linguísticas encontradas nas falas dos sujeitos da EJA é mais do que preconceito, é uma perversa manifestação de intolerância social. É preciso compreender a língua como um sistema heterogêneo variável uma vez que a variação é um direito identitário inalienável. Na próxima seção, tratamos das ideologias, dos mitos e do preconceito linguístico que imperam na sociedade brasileira quando a discussão é a linguagem e o ensino de língua.

4.2 Sobre mitos, ideologias e preconceito linguístico

In an age when discrimination in terms of race, colour, religion on gender is not publicly acceptable, the last bastion of overt social discrimination Will continue to be a person's use of language ³³

James Milroy (1998)

Inspirado no livro lançado na Inglaterra *Language Myths*, organizado por Bauer e Trudgill (1998), obra em que os autores examinam e rebatem 21 mitos sobre as línguas em geral e mais especificamente sobre a língua inglesa; Bagno (1999) publica *Preconceito linguístico, o que é, como se faz*. Nas palavras do autor, um livro que visa levar algumas noções básicas da Linguística a uma “audiência leiga e, sobretudo, aos professores brasileiros de língua portuguesa que, em sua maioria, recebem uma formação quase que exclusivamente normativo-prescritiva, ideológica, portanto” (BAGNO, 1999, p. 13) e não tem familiaridade com o tratamento científico de questões pertinentes à sua atividade profissional. Em língua

³³ Numa época em que a discriminação em termos de raça, cor, religião ou sexo não é publicamente aceitável, o último bastião da discriminação social explícita continuará a ser o uso da língua por alguém. - James Milroy (1998).

de Eulália, Bagno (2000) analisou a irracionalidade do preconceito que pesa sobre os falantes de variedades linguísticas consideradas não-padrão.

Na obra *Dramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social*, Bagno (2008) considera que o mito³⁴ é uma “fala despolitizada” e cita Roland Barthes (1985, p. 162) que disse que a semiologia nos revelou que a função do mito é transformar uma intenção histórica em natureza, uma contingência em eternidade. De acordo com esse autor:

Este processo é o próprio processo da ideologia burguesa. Se a nossa sociedade é objetivamente o campo privilegiado das significações míticas, é porque o mito é formalmente o instrumento mais apropriado para a inversão ideológica que a define: em todos os níveis da comunicação humana, o mito realiza a inversão da anti-physis em pseudo-physis (BARTHES, 1985, p. 163).

As descrições que Barthes (1985) passa a fazer do mito remetem sempre às características do discurso ideológico conservador. Sua ênfase incide principalmente sobre a operação feita pelo mito na relação história-natureza. Segundo o autor, o mundo penetra na linguagem como uma relação dialética de atividades, de atos humanos: sai do mito como um quadro harmonioso de essências. A função do mito é evacuar o real: literalmente, o mito é um “escoamento incessante, uma hemorragia, uma evaporação, em suma, uma ausência sensível” (BARTHES, 1985, p. 164). E continua, passando da história à natureza, o mito faz uma economia: abole a complexidade dos atos humanos, confere-lhe a simplicidade das essências, suprime toda e qualquer dialética, qualquer elevação para lá do visível imediato, organiza um mundo sem contradições, porque sem profundezas, um mundo plano que se ostenta em sua evidência, cria uma clareza feliz: as coisas parecem significar sozinhas, por elas próprias.

Desse modo, embora gestado num passado, ao qual se mantém preso, o mito reveste-se de uma aura atemporal, condição indispensável para que assuma sua característica de essência pura, para que se realize sua operação de purificar e inocentar as contingências e os acidentes, desumanizá-los e transformá-los em coisas-em-si. Ainda, Barthes (1985) considera que o mito tente para o provérbio. De

³⁴ Mito não é entendido aqui em seus significados positivos, como aparecem na história das religiões, na sociologia ou na psicologia: uma forma de explicação do mundo ou do espírito humano, narrativas que oferecem justificativas e/ou hipóteses para o entendimento do momento presente; mas dentro de um quadro de significações antes “negativas”, tal como pensou Roland Barthes (1985).

acordo com Bagno (2008), é o que se verifica nos mitos que compõem o preconceito linguístico: são provérbios, chavões repetidos à exaustão, tornados pura metalinguagem. E como todo provérbio afloram no discurso cotidiano como verdades naturais, como cápsulas de uma sabedoria compartilhada de que todos podem haurir livremente. O mito fundamentalmente acrítico, é a ideologia sintetizada em pequenas falas. Despolitizado, dêś-historicizado, desdialetizado, o “mito é um estranho fóssil vivo” (BAGNO, 2008, p. 48).

Por sua vez, o preconceito parece ser algo inerente ao ser humano que vive em sociedade. Segundo Eagleton (1997, p. 17), “sem algum tipo de concepção nem sequer seríamos capazes de identificar uma questão ou situação, muito menos de emitir qualquer juízo sobre ela”. O autor explica que, por outro lado, a ideologia não é um mero conjunto de doutrinas abstratas, mas matéria da qual cada um de nós é feito, o elemento que constitui nossa própria identidade; por outro, apresenta-se como um “todos sabem disso”, uma espécie de verdade anônima universal. A ideologia é um conjunto de pontos de vista que eu por acaso defendo; esse “acaso”, porém é, de algum modo, mais do que apenas fortuito. Com bastante frequência parece ser uma miscelânea de refrões ou provérbios impessoais, desprovidos de tema; no entanto esses chavões batidos estão profundamente entrelaçados com as raízes de identidade pessoal que nos impele, por exemplo, de tempos em tempos, ao assassinato ou à tortura. Na esfera da ideologia, o particular concreto e a verdade universal deslizam sem parar para dentro e para fora um do outro, evitando a mediação da análise racional.

O que Eagleton (1997) chama de “refrões ou provérbios impessoais” e “chavões batidos” é, justamente, o que Bagno (2008) chama de mito. E com o rótulo de preconceito designa o que Eagleton chama de “uma espécie de verdade anônima universal”, um “todos sabem disso”. É aquilo a que Gramsci se refere como o “senso comum” na consciência empírica do povo. Para Eagleton (1997, p. 111):

O senso comum é um “agregado caótico de concepções díspares” – uma zona de experiência ambígua, contraditória, que, como um todo, é politicamente retrógrada. Como poderíamos esperar que fosse diferente se um bloco governante teve séculos para aperfeiçoar sua hegemonia?

Nos parece, portanto, impossível dissociar preconceito de ideologia. Talvez se possa até arriscar ver na relação ideologia-preconceito uma hiperonímia: os diversos

preconceitos (racial, sexual, etário, linguístico, religioso, de classe, de origem geográfica etc.) que imperam no “senso comum” são hipônimos da ideologia dominante, assim como os mitos que os conformam são hipônimos desses preconceitos.

Ao tratar do emprego do termo mito, Bauer e Trudgill (1998) esclarecem que nas conversas com pessoas em geral observam que estas têm algumas ideias bem estabelecidas acerca da língua. Algumas dessas ideias se encontram tão bem estabelecidas que se poderia dizer que fazem parte da nossa cultura. É nesse sentido que os autores se referem a elas como mitos.

Assim como os diversos especialistas convidados a refletirem sobre os mitos que povoam o senso comum dos falantes de língua inglesa empreenderam sua análise partindo das ideias bem estabelecidas acerca da língua, sem se preocuparem em retrair a origem desses mitos; de modo igual, Bagno (2008), em seu trabalho de investigação sobre o preconceito linguístico no Brasil, considerou não ser tão importante retroceder no tempo e detectar o momento histórico de irrupção de cada um dos mitos que configuram o senso comum dos falantes brasileiros a respeito da língua portuguesa falada neste país.

De acordo com Bagno (2008) é difícil determinar, entre mito e preconceito, o que veio primeiro: foi o preconceito que, rompendo-se como uma granada, liberou uma miríade de mitos, ou são os mitos que, se agrupando em torno de uma concepção nuclear, configuram um tipo específico de preconceito?

Na obra *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, Bagno (2000) apresenta e analisa oito mitos que, sistematicamente reproduzidos pela prática escolar tradicional e pela mídia, colaboram para a manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico no Brasil. São eles: 1) a língua portuguesa falada no Brasil apresenta uma unidade surpreendente; 2) brasileiro não sabe português, só em Portugal se fala bem português; 3) português é muito difícil; 4) as pessoas sem instrução falam errado (feio); 5) o lugar onde melhor se fala português no Brasil é o Maranhão; 6) o certo é falar assim porque se escreve assim; 7) é preciso saber gramática para falar e escrever bem; e 8) o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social.

O primeiro desses mitos, o mito da língua única, da unidade linguística do Brasil, está presente numa longa tradição filológica brasileira e aparece com todas as letras em obras como *A unidade linguística do Brasil* (ELIA, 1979) ou *O*

prodigioso espírito da unidade luso-brasileiro (JUCÁ, 1961). Para Bagno (2008), tal compreensão trata-se de um devaneio mítico-nacionalista, puramente ideológico, que nada tem de científico. Supor que no Brasil existe uma só raça, uma só religião, uma só moral e uma só língua é levar ao paroxismo a operação intelectual característica da ideologia: a criação de universais abstratos, isto é, transformação das ideias particulares da classe dominante em ideias universais de todos e para todos os membros da sociedade.

Como analisa Pereira (apud ABL, 1999, p. 96), tem que ser falha a ideologia que dominou o país durante o período colonial, e prevalece de certa forma ainda hoje – isto é, a de centrar suas reflexões apenas na unidade linguística brasileira. É ela que dá corpo às afirmações de que a imprensa escreve errado, a televisão fala errado, o povo usa mal a língua, parecendo ignorar a realidade pluriétnica, pluricultural e plurilinguística brasileira.

Não nos surpreende, portanto, que num projeto de Lei que tem por objeto “a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa”, apresentado em 1999 ao Congresso Nacional pelo então deputado federal Aldo Rebelo³⁵ (PCdoB – SP), ainda se afirme algo como:

Ora, um dos elementos mais marcantes da nossa identidade nacional reside justamente no fato de termos um imenso território com uma só língua, esta plenamente compreensível por todos os brasileiros de qualquer rincão, independentemente do nível de instrução e das peculiaridades regionais de fala e escrita. Esse – um autêntico milagre brasileiro – está hoje seriamente ameaçado.

Como se pode ver, o preconceito linguístico é tão impregnado na sociedade brasileira que se revela até como um ponto em torno do qual forças políticas radicalmente opostas encontram um consenso. É que, como esclarece Chauí (1998, p. 14) a função da ideologia é a de apagar as diferenças como as de classes e fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social, encontrando

³⁵ Em 1999, o deputado federal Aldo Rebelo (PCdoB/SP) deu entrada na Câmara dos Deputados num Projeto de Lei que “Dispõe sobre a promoção, a proteção, a defesa e o uso da língua portuguesa”. A leitura do texto do projeto deixa bem claro que o grande alvo de ataque do autor são os chamados estrangeirismos, isto é, termos e expressões de outras línguas que estão sendo cada vez mais empregados na língua falada e escrita no Brasil. Mais precisamente, o referido projeto concentra-se nas palavras de origem inglesa. O que mais surpreende nesse projeto é que, embora de autoria de um membro do PCdoB, reproduz o discurso mais conservador, elitista e reacionário no que diz respeito à língua. Em sua justificativa, o deputado cita como “um dos nossos maiores linguistas” o professor Napoleão Mendes de Almeida, que durante muitas décadas, até morrer em 1998, defendia ideias como: “É português estropiado que no Brasil se fala”, idioma que para ele equivalia a uma “língua de cozinheiras, babás, engraxates, trombadinhas, vagabundos, criminosos”.

certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, “a humanidade, a liberdade, a igualdade, a Nação, ou o Estado”.

O apagamento das distinções de classe se percebe claramente, por exemplo, neste “conselho para mães”, dado por Arnaldo Niskier et al (1999, p. 33):

A mãe deve tratar o filho com muito carinho, conversar com ele corretamente, como ser humano. No processo de alimentação física, providenciar, paralelamente, a alimentação espiritual: livros. As crianças devem se habituar, desde os 4 anos, a manusear livros. Na minha casa, livro sempre foi boca-livre e é por isso que hoje em dia as minhas netas me convidam para um passeio na livraria.

É evidente que as netas de Niskier et al (1999) não estão entre os 21 milhões de crianças brasileiras que vivem abaixo da linha da miséria, nem entre os 67% de jovens brasileiros que não frequentam a escola. Nesse discurso está evidente um dos processos ideológicos mais frequentes: a visão de toda a sociedade como identificada com o *modus vivendi* de uma única classe social, o que implica, conseqüentemente, na ideia de que “a língua é apenas aquela falada por essa mesma classe.” Só mesmo uma visão que apaga as diferenças sociais permite a Niskier et al (1999) fazer sua campanha em favor do livro e da leitura, num país onde “no processo de alimentação física”, como ele diz, milhões de brasileiros simplesmente não têm o que comer.

Esse apagamento da heterogeneidade social é que institui nos estudos filológicos brasileiros tradicionais a crença de que em nosso país existe uma “unidade na diversidade e uma diversidade na unidade” da língua portuguesa aqui falada; fórmula que se encontra, inalterada, numa sequência de obras que vai desde Silva Neto (1950), passa por Cunha e Cintra (1985) e chega até a mais recente edição do compêndio gramatical de Bechara (1999). É essa crença que leva Silvio Elia (1979, p. 12-13) a encadear citações de renomados estudiosos que viriam corroborar este princípio que, segundo ele, “parece ter-se tornado uma *communis opinio*”. Bagno (2008) lembra que essa *opinio*, felizmente, não é assim tão *communis*, como atestam as palavras de Houaiss (1985, p. 129):

A justificação em geral dada por intelectuais brasileiros (e, com eles, muitos estrangeiros) é a de que existe um milagre linguageiro entre nós, que é o da intercomunicação dos falantes de quaisquer pontos do território. A tese é plausível a partir de certo nível de culturalização escolarizada dos falantes; abaixo, no nível de eliteração e vivência localista, as diferenças dialetais, se não são impeditivas da intercomunicação sem contigüidade, são pelo

menos, muito obstrutivas, exigindo um esforço de adaptação e circunlocução sensíveis.

O grande defensor da tese da “unidade” linguística no Brasil, Silvio Elia (1979), que qualifica de esplêndida, notável, quase perfeita, real e proclamada; alega que uma das razões que tornaram possível essa “unidade” é a ausência, por parte de falantes de outras línguas “concorrentes” (e cita o caso das línguas africanas trazidas pelos negros e escravos e o dos falares “caipiras” e “matutos” do português), de uma reivindicação em favor do uso ampliado ou do ensino reconhecido dessas línguas. No entanto, a razão dessa ausência de “reivindicação” não é, como pretende o autor, o fato desses falantes quererem “trocar” seu “falar socialmente desprestigiado” pelo domínio da língua-padrão”, mas um mecanismo muito mais complexo no jogo político e social da dominação. Conforme lembra Rossi (1980, p. 37):

Ora, é sabido que o normal nas relações de dominação é a coincidência entre a ideologia do dominador e a do dominado, porque o processo de dominação elabora, para legitimar-se, uma ideologia sem a qual não teria como sustentar-se e não deixa, enquanto vige, alternativa ao dominado que, até construir a sua própria, só dispõe da que lhe é imposta, como (por sinal falacioso) instrumento da chamada “ascensão social”.

A análise que Rossi (1980) faz do livro de Elia (1979) deixa bem claro o quanto a obra é contraditória, teoricamente inconsistente e – embora o autor se apresse a negar – etnocêntrica e preconceituosa. Infelizmente, ela é o registro escrito de um mito que ainda perdura na tradição cultural brasileira. E a escola, espaço privilegiado de transmissão da ideologia dominante, não se furta ao seu papel de reprodutora desse mito. De acordo com Geraldi (1999, p. 90), na escola:

Simula-se que inexistem diferenças entre as variedades que se quer ensinar e a variedade que o aluno domina. Constata-se essa diferença – é impossível esconder o sol com a peneira – mas age-se como quem não a escuta. Porque escutá-la não é corrigi-la para calá-la, mas ouvir vozes que preferíamos caladas. Ou que outros preferem caladas.

Na verdade, o mito da unidade linguística é essencial para sustentar outro mito igualmente poderoso: o mito da unidade nacional. É ele que pode explicar o preconceito discriminador que pesa sobre todas as variedades linguísticas não-padrão, diferentes daquela usada pelas instituições dominantes para se preservar no poder. Não é de estranhar, portanto, que os revolucionários franceses de 1789

promulgassem uma lei de condenação aos dialetos regionais, acusando-os de serem resquícios do sistema feudal. Conforme explica Bourdieu e Champagne (1996), os membros dessas burguesias locais de párocos, médicos ou professores, que devem sua posição ao domínio que exercem sobre os instrumentos de expressão, só tem a ganhar com a política de unificação linguística implementada pela Revolução: a promoção da língua oficial ao estatuto de língua nacional lhes confere o monopólio efetivo da política e, de maneira geral, da comunicação com os representantes do poder central que, por sua vez, buscarão definir os notáveis locais de todos os regimes republicanos. Segundo o autor, a imposição da língua legítima contra os idiomas e os dialetos faz parte das estratégias políticas destinadas a assegurar a eternização das conquistas da Revolução pela produção e reprodução do homem novo. Ao fazer da língua um método, a teoria de Condillac³⁶ permite identificar a língua revolucionária com o pensamento revolucionário: reformar a língua, expurgá-la dos usos ligados à antiga sociedade e impô-la assim purificada é o mesmo que impor um pensamento igualmente depurado e purificado.

De acordo com Bourdieu e Champagne (1996), é uma ingenuidade atribuir a política de unificação linguística simplesmente à necessidade técnica de comunicação entre o poder central e as províncias. Em sua análise, o conflito entre o francês da inteligência revolucionária e os idiomas ou os dialetos é na verdade um conflito pelo poder simbólico, pela formação e reformação das estruturas mentais. Com a ascensão de uma nova classe dominante ao poder, uma nova formação ideológica se impõe sobre a arcaica, impondo, também, conseqüentemente, uma nova formação discursiva.

Não foi por outro motivo que a ditadura de Franco proibiu, sob pena de morte, o uso das línguas minoritárias na Espanha (galego, catalão, basco). No caso do Brasil, onde “só se fala uma língua”, a unidade nacional é buscada com a imposição

³⁶ Etiënne Bonnot de Condillac (1715-1780) foi um colaborador decisivo para o desenvolvimento da teoria empirista do conhecimento. Vivendo o espírito do iluminismo francês, Condillac (1982) procurou conciliar o empirismo com o racionalismo entendendo o racionalismo como uma "força" que tem origem na experiência sensível e se desenvolve junto com ela. Assim, Condillac entendia que a aceitação do racionalismo não excluía a do empirismo, sendo mesmo necessário entender-se a interdependência entre as duas vias do conhecimento. Segundo Condillac (1979), só podemos pensar com a ajuda das palavras e isto é suficiente para compreender que a "arte de raciocinar" começa com a língua, por isso é importante observá-la. Convém, também, observar a linguagem de ação segundo a qual as línguas foram feitas. Para Condillac (1979), a língua é gerada a partir do conhecimento sensível, mas a linguagem, que tem função de comunicar, só se realiza a partir do conhecimento racional. Esta é a razão pela qual ele defende a "arte de raciocinar" como um instrumento capaz de criar uma "língua bem feita" para cada ciência.

de uma variedade linguística considerada padrão e a sistemática discriminação preconceituosa das demais variedades, resultando na exclusão social dos seus falantes.

O mito de que as pessoas sem instrução falam “errado, feio”, é outro mito que merece destaque quando falamos de Educação de Jovens e Adultos. Qualquer manifestação linguística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, pelo preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente” Bagno (2008). Para Britto e D’Angelis (1998), o discurso normativo fundamenta-se na suposição de que existiria um padrão linguístico uniforme e mais elaborado, o qual permitiria aos sujeitos comunicação mais eficiente e raciocínio mais organizado. A fala popular, expressão de incultura, seria uma “corrupção da língua culta, devendo ser corrigida por meio do ensino regular e do preceptismo” (BRITTO; D’ANGELIS, 1998, p. 2).

Na tentativa de explicar a origem desse preconceito, Giles e Niedzielski (1998, p. 86-89) propõem duas hipóteses que, segundo eles, “competem” para explicar o mito em questão: a *hipótese do valor inerente* e a *hipótese das conotações sociais*. Embora os autores não as classifiquem com esses termos, fica claro que a primeira hipótese é ideológica (consequentemente, um preconceito) e a segunda, sociológica.

De acordo com a hipótese do valor inerente, algumas línguas ou variedades de uma língua (ou sotaques) são inerentemente mais atraentes (porque mais “bonitas” ou mais “corretas”) que outras. É como se essa atratividade não fosse um fenômeno externo a nós, como se ela nada tivesse a ver com preferências históricas ou condicionamentos sociais, mas, sim, certas características internas, biológicas dentro de alguns de nós que nos permitem falar “mais bonito” que outras pessoas. Segundo Bagno (2008), é somente por isso que determinadas formas linguísticas assumem prestígio em detrimento de outras. Essas jamais poderiam ganhar prestígio ou tornar-se o padrão porque são inerentemente “grosseiras, vulgares, desagradáveis”. Essa é a hipótese que preside opiniões tão comuns como “francês é bonito”, “alemão é feio”, “inglês é prático” ou, dentro de um mesmo universo linguístico, o sotaque carioca é “antipático”, a fala caipira é “ridícula” o nordestino é “rude” etc.

Essa crença traz implicações lamentáveis para a sociedade. Uma delas é que um grande número de falantes de certas línguas ou variedades é levado a acreditar,

às vezes por meio do ridículo e do absurdo, que seu meio de comunicação – um aspecto fundamental de sua identidade e de quem eles são – é grosseiramente inadequado. Não é difícil encontrar esses indivíduos nas salas de EJA. São falantes que têm baixa auto-avaliação linguística e péssima opinião acerca do modo como falam.

Bagno (2008) lembra que não é de admirar que certas instituições educacionais denigrem o modo como falam certas minorias étnicas e crianças de camadas sociais inferiores. Tais instituições, professores e até pais, tentam “obliterar essa expressão de si mesmo para se acomodarem a uma maneira ‘melhor’ de falar”. Cabe acrescentar às palavras do autor que, pelo menos no caso do Brasil contemporâneo, outros elementos contribuem para esse processo de “acomodação” fundamentada num preconceito: os comandos paragramaticais, isto é, as diversas manifestações da (multi)mídia que pontuam nosso cotidiano com noções de português “bom” e “correto”.

Outra implicação que esse pensamento do *valor inerente* traz é que pesquisas empreendidas mostraram haver um estreito laço entre a suposta agradabilidade de uma variedade linguística e a aparente inteligibilidade do que está sendo dito nela. Muitas vezes, nossas opiniões acerca de uma variedade e, por sua vez, de seus falantes, pode influenciar nossas crenças sobre se é possível para nós compreendê-la e influenciar, sobretudo nossa disponibilidade de despendendo esforços para interpretá-la. Segundo Bagno (2008), rotular uma determinada variedade de “vulgar”, por exemplo, e sentir desconforto e insatisfação ao falar com usuários dela pode “enviesar inconscientemente nossas percepções de inteligibilidade” e, portanto, enviesar seu valor como forma viável de comunicação.

A terceira implicação está no fato de que quão “bem” podemos falar é algo que tem grande aceitação social. Pesquisas (BAGNO, 2000; GILES; NIEDZIELSKI, 1998) têm mostrado que falar de uma maneira que é consensualmente considerada “desagradável” levaria a certas consequências sociais desfavoráveis em situações como “ser diagnosticado numa clínica, testemunhar num tribunal, buscar moradia e candidatar-se a um emprego de prestígio.” Para Giles e Niedzielski (1998) uma visão que propõe a agradabilidade ou a desagradabilidade de uma variedade linguística é uma convenção social consagrada pelo tempo. A agradabilidade, ou não, de uma variedade linguística (e, por conseguinte, as qualidades emotivas associadas a ela) é dependente dos atributos sociais dos seus falantes. Assim, se um grupo social

(como uma elite étnica ou classe social) assume o poder numa sociedade, ele tomará medidas para que sua forma de comunicação seja privilegiada através da mídia, da educação e assim por diante.

Diferentemente da hipótese do valor inerente, a hipótese das conotações sociais pode ser testada empiricamente, tendo por conseguinte uma base científica clara uma vez que as origens sociais das opiniões acerca da variação linguística têm raízes profundas. A conclusão a que chegam Giles e Niedzielski (1998, p. 89) em suas pesquisas é o pressuposto básico da Sociolinguística:

Em suma, são as conotações sociais dos falantes de uma variedade linguística que ditam nossos julgamentos estéticos (e outros) acerca dessa variedade linguística. Não é uma equação simples, e claro, e os “fatos” linguísticos podem às vezes mudar bruscamente – um processo que sustenta esse argumento. Como ilustração, oferecemos os movimentos “Black is beautiful” ou “Welsh is beautiful” (entre vários outros). Quando grupos subordinados na sociedade passam a questionar a legitimidade de seus papéis inferiores na sociedade e a atribuí-los a medidas opressivas e discriminatórias de uma “elite”, eles podem definir a beleza e a importância de sua língua de acordo com isso, e às vezes ruidosamente.

Desse modo, todo o preconceito que pesa sobre uma variedade linguística é mero reflexo do preconceito social que pesa sobre seus falantes, isto é, “vale como reflexo do poder de autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GNERRE, 1985, p. 4). Podemos, dizer, portanto, que onde tem variação também tem avaliação. No caso do Brasil, o preconceito (e o autopreconceito) que oprime os falantes de variedades não-padrão é fortíssimo. São variedades que apresentam as formas fonomorfossintáticas mais estigmatizadas no universo linguístico brasileiro: a transformação em [y] da consoante [λ] (telha > têia); a rotacização do [l] de grupos consonantais (globo > grobo); a simplificação da conjugação verbal (eu falo, você/ele/nós/vocês fala) entre outras. Esses traços descontínuos são os fenômenos linguísticos que sofrem a maior carga de discriminação e preconceito na nossa sociedade. Por caracterizarem a variedade linguística de falantes com baixo ou nenhum prestígio social, esses traços são rejeitados, repelidos, ridicularizados e evitados a todo custo pelos cidadãos que se acham ilusoriamente portadores da língua culta. Essas características da “norma popular”, que Bagno (2008) chama de variedades estigmatizadas, vêm sendo investigadas e descritas por muitos pesquisadores. Como nada na língua é por acaso, elas têm uma lógica linguística perfeitamente demonstrável, não surgiram por cauda da “ignorância” nem da

“preguiça” de seus usuários e representam, algumas vezes, sobrevivências de fase anterior da língua.

No entanto, por razões de ordem exclusivamente social e cultural, essas características da fala “popular” são vistas como a forma “errada” possível de falar a língua. Algumas das características mais marcantes e, por sua vez, mais estigmatizadas podem ser vistas no quadro que segue³⁷:

Quadro 6 - Exemplos de traços descontínuos da língua

Traços descontínuos	Justificativa do uso dos traços descontínuos
Queda da vogal átona postônica em palavras proparoxítona: córrego>corgo; pássaro>passo; bêbado>bebo; árvore > arvre etc.	Esse fenômeno é um prosseguimento de uma tendência muito antiga na língua portuguesa, que transformou em proparoxítonas um sem-número de proparoxítonas latinas: tégula>telha; apícula>abelha; límpido>limpo; cálidu>caldo; púlica>pulga; pópulu>povo; dígitu>dedo; óculu>olho; úmero>ombro etc.
Não nasalização de sílabas postônicas: home ~ homem; ontem ~ onte; fizeram ~ fizeram etc.	Outra tendência antiga na história da língua; até hoje os dicionários registram pares como abdômen/abdome, régimen/regime, velâmen/velame, cerúmen/cerume, em que as variantes sem nasalização final é a mais amplamente usada. Outras muitas palavras, como lume, exame, nome, ciúme, provêm de palavras latinas em que existia um –n final postônico.
Monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final: notícia>notiça; paciência>paciença; imundície>imundice etc.	A história da língua apresenta muitos exemplos da mesma tendência, que as variedades estigmatizadas seguem mais coerentemente: iustitia>justiça; pigritia>preguiça; pretiu>preço; criantia>criança etc. A terminação –ícia, mais próxima do étimo latino, é resultado do processo de relatinização.
Rotacismo: troca de L por R em encontros consonantais ou em final de sílabas: placa>praca; planta>pranta; talco>tarco; futebol>futebor etc.	O rotacismo nos encontros consonantais ocorreu na formação do português. Inúmeras palavras que hoje têm um R no encontro consonantal tinham um L na palavra de origem. Hoje, o rotacismo em encontros consonantais é característico das variedades estigmatizadas de todo o Brasil. Já o rotacismo em final de sílaba é característico de algumas regiões onde se fala o chamado “dialeto caipira” (interior de São Paulo, sul de Minas Gerais etc.) Menos frequente – e mais regionalizado- é o fenômeno inverso, chamado lambdacismo, troca de R por L: cerveja>celveja; terça>telça etc.
Pronúncia [y] da consoante palatal [λ], escrita LH: telha>têia; abelha> abêia; velha>véia etc.	Mudança que também aconteceu em galego, francês e na maioria das variedades do espanhol.
Eliminação do plural redundante, marcado em geral só nos determinantes: os menino, as casa, aquelas coisa toda etc.	Também ocorre nos estilos falados menos monitorados dos falantes urbanos escolarizados, em situação distensa.

³⁷ Tais características são muito marcadas na fala dos alunos da EJA e pouco entendidas pelos professores que não têm uma formação adequada para lidar com esse público.

Redução da morfologia verbal a duas formas: [eu] canto e [tu/você/ele/nós/a gente/vocês/eles] canta; ou a três: [eu] canto; [tu/você/ele/vocês/eles] canta; [nós] cantamo.	Também ocorre nos estilos falados menos monitorados dos falantes urbanos escolarizados, em situação distensa.
Uso dos pronomes do caso reto em função de complemento: abraça eu; leva nós também; ela gosta muito de tu; eu conheço ele etc.	O pronome ELE (e flexões) também é usado pelos falantes urbanos escolarizados em função do objeto. Os outros aparecem com menor frequência, e, sobretudo, em construções sintáticas mais complexas: Você nunca tinha visto eu e o Pedro juntos antes?
Uso do pronome oblíquo MIM como sujeito de infinitivo depois da preposição PRA (< para): É coisa demais pra mim fazer.	Essa construção se torna cada vez mais frequente na fala de cidadãos altamente escolarizados das zonas urbanas.
Uso da palavra MAIS como preposição equivalente a COM: O Pedro teve aqui mais a Maria.	Também usada em algumas variedades urbanas regionais.
Formação análoga do verbo PONHAR a partir da primeira pessoa PONHO: Eu já ponhei a mesa do jantar.	Processos analógicos semelhantes também operam nas variedades urbanas. A grande maioria dos brasileiros, inclusive os mais letrados, pronuncia “vim” o infinitivo VIR, muito provavelmente por influência analógica das formas conjugadas em que aparece a nasalidade: venho, vim, vinha etc.
Surgimento da preposição NE (pronunciada /ni/), deduzida das formas compostas NO, NA, NUM, NISSO, etc.: Ela mora ne Pernambuco.	Também usada em algumas variedades urbanas regionais.
Uso de advérbios de intensidade com formas superlativas: MAIS MIÓ, MAIS PIÓ, MUITO ÓTIMO etc.	Recurso enfático, que também ocorre nas variedades urbanas de escolarizados quando dizem, por exemplo, Isso vai piorar ainda mais, Pode ficar ainda melhor etc.
Léxico característico, variável de região para região: fruta, luita, oitubro, cunzinha, drumi, percurá, despois, antonce, arrespondê, alestrar, dereito, menã, vosmecê etc.	A maioria desses vocábulos representa sobrevivências de fases anteriores da língua e podem ser encontrados na literatura medieval e clássica.

Fonte: Bagno (2007)

Por outro lado, diferentemente dos exemplos citados por Giles e Niedzielski (1998), de grupos oprimidos que passaram a valorizar seu próprio modo de falar, só é possível dizer que a situação social brasileira é dramaticamente oposta. De acordo com Bagno (2008, p. 63), não parece haver perspectiva próxima de que os milhões de brasileiros falantes de variedades não-padrão ou que têm sotaques regionais desprestigiados venham a se rebelar contra o preconceito em movimento do tipo

“Nordestino é lindo” ou “Caipira é lindo”. Para o autor, se numa sociedade de alguma tradição democrática, como a britânica, há lugar para um linguista escrever que “o último bastião da franca discriminação social continuará a ser o uso que uma pessoa faz da língua”; o que se pode esperar de uma estrutura social como a brasileira, marcada por relações agrárias arcaicas, por gritantes atentados aos direitos humanos mais elementares, pelas maiores desigualdades econômicas do mundo?

Ainda, a crença no mito de que é preciso saber gramática para falar e escrever bem vem orientando a prática dos professores de língua. Acreditamos que o ensino de gramática deve ser o ponto de chegada e não o ponto de partida; ou, como sugere Possenti (1997, p. 87), um ensino que privilegie a gramática internalizada, em seguida, a descritiva e, por último, a normativa”. Assim como Possenti (1997), também acredito que o ideal é fazer com que o ensino de língua deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixe de ser única fonte autorizada de informações, motivações e sanções. Dessa forma, o ensino deveria subordinar-se à aprendizagem.

Sobre esse assunto, Bagno (1999, p. 116) sugere que, para assumir essa nova postura teórica, é necessária a substituição de uma sílaba: em vez de **repetir** o conteúdo gramatical tradicional, o professor e o aluno deveriam **refletir** criticamente sobre esse conteúdo. Como nova postura prática, basta a eliminação de uma sílaba também: “no lugar de **reproduzir** a velha doutrina gramatical (e com ela a ideologia e seus preconceitos), o professor e o aluno deveriam **produzir** seu próprio conhecimento linguístico” por meio da investigação, da pesquisa constante, da dedução das regras de funcionamento da língua (no máximo de variedades possíveis) em substituição à transmissão intacta de “pacotes gramaticais” prontos e acabados.

Como vemos, o mito da necessidade da gramática normativa é profundamente problemático, uma vez que se relaciona diretamente com o ensino de língua e com todos os obstáculos ideológicos que impedem que esse ensino seja liberador de consciências; que coloque o aprendiz como sujeito de seu próprio aprendizado, produtor de seu próprio conhecimento e de visões de mundo alternativas que se oponham à das classes dominantes.

O que há de mais perverso nesse mito é que ele cria a ilusão de que o mero conhecimento da gramática é competência suficiente para a inserção do indivíduo

na categoria dos que podem falar, dos que sabem falar, dos que têm direito à palavra. A discriminação explícita contra os que “não sabem português” é apenas a face visível de um mecanismo de exclusão que atua também, e mais insidiosamente, num nível bem mais sutil.

Finalmente, existe, em nosso território, a arraigada convicção de que “português é muito difícil”. Mas, será possível tentar melhorar a situação gramática do ensino de português no Brasil respeitando a subjetividade implícita a esse ensino? Será possível imaginar uma prática pedagógica que democratize o conhecimento da norma-padrão, respeitando noções absurdas como “brasileiro não sabe português” ou, pior, “eu não sei português”, ou ainda “só em Portugal se fala bem português”; que já de saída cortam pela raiz qualquer boa disposição do falante nativo para com sua própria língua materna, numa negação radical de sua individualidade e de sua identidade nacional, situando o ideal linguístico num ponto geográfico do outro lado do Atlântico?

Certamente, a discussão de tais questionamentos nos levaria a produzir outra tese, mas como discutimos, aqui, o necessário aprofundamento desses conteúdos nos cursos de formação de professores, especialmente nos Cursos de Formação de Professores Alfabetizadores da EJA, abordamos, na seção que segue, algumas possibilidades de ponto de partida e ponto de chegada quando a discussão é o ensino de língua orientado para a existência de julgamentos estéticos como resultado de um complexo de associações e preconceitos sociais, culturais, regionais, políticos e pessoais.

4.3 O que ensinar na escola, levando em consideração os direitos linguísticos dos falantes?

Inicialmente, é necessário que o professor compreenda a variação linguística dos alunos. Ao ouvir um “inglês”, um “trabaiio” ou um “nós qué” nas salas de aula da EJA ou em qualquer outra sala de aula, esse professor deve aproveitar essa oportunidade para combater o riso debochado e preconceituoso e promover a autoestima linguística dos seus alunos. Mostrar a eles de onde vêm esses fenômenos, esclarecer que não se trata de “erros”, mas de formas perfeitamente

explicáveis com base num conhecimento da história da língua e de seu funcionamento. Chamar a atenção dos alunos para as consequências sociais do uso dessas regras variáveis e garantir a eles, também, o conhecimento das regras prestigiadas, para que eles possam, se quiserem, usá-las como instrumentos em sua luta por uma vida mais justa e mais digna.

De acordo com Bagno (2007), tais posturas vão depender da sensibilidade do professor. Consideramos que a sensibilidade é muito importante. No entanto, uma formação que dê conta dos direitos linguísticos dos falantes será mais eficaz para que o professor, especialmente os educadores da EJA, compreenda que não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para continuar condenando como “erros” os usos linguísticos que estão firmados no português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa.

Ao questionar sobre o que ensinar na escola, quando a discussão é o ensino de língua, Bagno (2007) defende um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico a heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações linguísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas, etc. Como Mattos e Silva (1996), o autor propõe uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas. Proposta que se assemelha à de Barthes (1996, p. 24-25), ao dizer:

Se eu fosse legislador, longe de impor uma unificação do francês, quer burguesa, quer popular, eu encorajaria, pelo contrário, a aprendizagem simultânea de várias línguas francesas, com funções diversas, promovidas à igualdade [...]. Essa liberdade é um luxo que toda sociedade deveria proporcionar a seus cidadãos: tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica, pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos. Que uma língua, qualquer que seja, não reprima outra.

Utopia, talvez, mas uma utopia mais humana e democrática do que a utopia autoritária da língua única e homogênea, decerto mais inatingível e irrealizável do que esta utopia de convívio com o plural, com o heterogêneo. Daí a necessidade de

se desdobrar dentro da escola o papel multifacetado, complexo e rico da realidade linguística brasileira e não se limitar a oferecer como único modelo a ser imitado o dos clássicos da literatura.

Esse ensino crítico implica um questionamento da legitimidade da norma-padrão, uma abordagem dos processos históricos, sociais e políticos que levaram à constituição do cânon linguístico. No plano estritamente linguístico, lembra Bagno (2007), implica mostrar, cientificamente, de que modo a norma-padrão é uma tentativa de conservação de formas linguísticas ultrapassadas, que não são nem melhores, nem mais bonitas, nem mais lógicas que as formas presentes nas variedades reais, mas apenas consagradas pelo uso de segmentos privilegiados da sociedade. Nesse sentido, não é por acaso que a norma-padrão na Inglaterra se chama Queen's English, o "inglês da Rainha"... O autor sugere que, se for preciso, até, mostrar as "aberrações" da gramática normativa, suas inconsistências e incoerências, suas definições falhas (por exemplo: se o sujeito é termo "essencial" da oração, como pode haver "orações sem sujeitos"?) etc., e também de que forma muitas construções condenadas como "erro" demonstram ser muito mais eficientes para a comunicação de conteúdos e para a interação verbal do que as formas canônicas conservadoras.

Como se pode ver, não defendemos, aqui, o reconhecimento da heterogeneidade linguística apenas para impor, ao fim e ao cabo a norma-padrão. Essa atitude representa uma violência simbólica, uma vez que o respeito à diferença é apenas um caminho para assimilação à sociedade dominante, e, portanto, para a reprodução dessa sociedade. Defendemos, isto sim, um ensino da norma-padrão para que os alunos, oriundos das camadas sociais desfavorecidas (ou seja, a imensa maioria da população brasileira), possam ter como "lutar com as mesmas armas do inimigo", como disse Bagno (2007). Tal proposta assemelha-se ao que propõe Soares (1986, p. 78), quando afirma que:

Um ensino de língua materna comprometido com a luta contra as desigualdades sociais e econômicas reconhece, no quadro dessas relações entre a escola e a sociedade, o direito que têm as camadas populares de apropriar-se do dialeto de prestígio; e fixa-se como objetivo levar os alunos pertencentes a essas camadas a dominá-lo, não para se adaptarem às exigências da sociedade que divide e discrimina, mas para que adquiram um instrumento fundamental para a participação política e a luta contra as desigualdades sociais. Um ensino de língua materna que pretenda caminhar na direção desse objetivo tem de partir da compreensão das condições sociais e econômicas que explicam o prestígio atribuído a uma

variedade linguística em detrimento de outras; tem de levar o aluno a perceber o lugar que ocupa o seu dialeto na estrutura de relações sociais, econômicas e linguísticas, e a compreender as razões por que esse dialeto é socialmente estigmatizado; tem de apresentar as razões para levar o aluno a aprender um dialeto que não é o do seu grupo social e propor-lhe um bidialetalismo não para a sua adaptação, mas para a transformação de suas condições de marginalidade.

Nessa perspectiva, o professor não pode continuar contribuindo para que a língua sirva de exclusão social. Dizer em voz alta que as formas não normatizadas também são corretas é impedir que o conhecimento da norma tradicional seja usado como um instrumento de perseguição, de discriminação, de humilhação do outro, ou como uma espécie de saber esotérico, reservado para alguns “iluminados de inteligência superior” (BAGNO, 2007, p. 160). Para o autor, é esse o discurso, muitas vezes não explicitado, dissimulado, oculto na atitude de quem usa seu conhecimento da gramática normativa como um instrumento de distinção, como se saber a regência “correta” dos verbos implicasse em algum tipo de vantagem, de superioridade, de senha secreta para o ingresso num círculo de privilegiados.

As atitudes do professor em sala de aula, no tratamento dado aos fenômenos da variação linguística, podem exercer uma grande influência no comportamento de seus alunos. A variação linguística está intimamente ligada à aspectos de natureza social, cultural, política – humana, enfim. Por isso devemos prestar toda a atenção possível ao que está acontecendo no espaço pedagógico em termos de discriminação, desrespeito, humilhação e exclusão por meio da linguagem. É inadmissível, nos dias de hoje, que o modo de falar de uma pessoa continue sendo usado como justificativa para atitudes preconceituosas e humilhantes.

Lembramos que conhecer a história da língua, a tradição gramatical, a riqueza do nosso vocabulário, a beleza da nossa literatura oral e escrita, o potencial da nossa linguagem – tudo isso é muito bom e deve ser cultivado. Só não podemos admitir que alguém transforme tudo isso numa arma, num arame farpado, numa cerca elétrica ou em qualquer outro tipo de instrumento de exclusão social.

Sem sombra de dúvidas uma das principais tarefas da reeducação sociolinguística é elevar a autoestima linguística das pessoas, mostrar a elas que nada na língua é por acaso, como disse Bagno (2007), e que todas as maneiras de falar são lógicas, corretas e bonitas. Um outro aspecto é que é preciso retomar a questão LE/LO, ressaltando que: 1) superar o preconceito não significa abandonar a norma culta que preside a LE; 2) a noção de bilinguismo auxilia o professor a lidar

com os rigores de LE não como uma imposição social, mas como um instrumento de poder a ser empregado em certas situações sociais. Para desempenhar essa tarefa, os educadores têm que se munir de um instrumental adequado em que o principal componente é, sem dúvida, uma formação que dê conta desses aspectos da língua. Assim, esse é um saber necessário à formação do professor.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Considerando o caminho percorrido até aqui, não é difícil compreender o porquê de jovens e adultos sem alfabetização ou pouco escolarizados possuírem um estigma tão grande, com forte acento em sua autoestima e com sérias implicações em sua identidade. Revisitando a História da Alfabetização de Adultos no Brasil foi fácil perceber o quanto a concepção dos Programas e Campanhas promovidos pelo Estado estavam imbuídos de uma ideia de vergonha 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 desautorizou os alunos, impedindo-os de transitarem pela cultura letrada e afetou, também, a nós, professores, de uma forma preocupante. 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.

No que se refere ao aparecimento dos marcos legais na EJA, a questão é ainda mais séria, pois a forma extremamente lenta 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.

Não é de se estranhar que até hoje, mesmo com uma legislação de EJA que avançou bastante em relação ao passado, 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 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.

Ainda, a formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração desses docentes. É assim que, muitas vezes, o cotidiano desses profissionais se estrutura no imprevisto e em transposições para os jovens e adultos das propostas desenvolvidas com crianças. Tal situação é preocupante, à medida que um ensino de qualidade demanda um corpo docente qualitativamente preparado e em condições adequadas de trabalho e remuneração. Há que se pressionar o próprio Ministério da Educação para uma tomada de iniciativa no que tange à formação desse educador.

A realidade da EJA tem evidenciado que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos rápidos dirigidos por profissionais, também, sem formação adequada, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Não é raro nos depararmos com a oferta de cursos que prometem em poucas horas e por um valor irrisório, preparar profissionais da área de educação para atuarem na Educação de Jovens e Adultos.

Na falta da intervenção do poder público e da oferta de cursos específicos nas universidades desse país, a iniciativa privada, com o único objetivo de obter vantagens financeiras, vem aproveitando e oferecendo cursos relâmpagos para os professores que desejam ingressar no campo da EJA. Considero que, para se desenvolver um ensino adequado aos sujeitos dessa modalidade de ensino, é necessária uma formação inicial específica consistente, assim como formação continuada.

Por outro lado, a alfabetização precisa cumprir a tarefa de torná-los usuários da língua escrita, de forma que valide seus saberes da experiência, em uma 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 séculos de miséria e exclusão por eles vividos, enquanto cidadãos e provedores de serviços essenciais à sobrevivência das cidades.

Ferreiro e Teberosky (1974) não previram, em sua teoria, o sujeito da cultura oral, aquele que, como a maioria dos brasileiros, pensa, age e representa o mundo e

a escrita à margem dos princípios e normas cartesianas. Como lembra Senna (2008), “o construtivismo não foi pensado à brasileira”.

É necessário lembrar aqui que 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. Esse fato corrobora a ideia de que possuímos uma gramática fora de lugar, principalmente quando o aprendiz é falante de uma variante natural. Assim, aprender gramática significa adotar novos padrões de desempenho linguístico. O aluno terá que substituir estruturas e modos de expressão que lhe são familiares por outros prescritos pela gramática. 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.

A compreensão, pelo professor, especialmente aquele que atua nas salas de EJA, do processo de gramatização das línguas cumpre a tarefa de refletir sobre 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 se revela um produtor de textos difíceis de serem aceitos pela escola e seus agentes.

Como professores, não admitimos a possibilidade de existirem variações de uma mesma palavra e 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.

O que nos resta reconhecer é 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. Finalmente, o professor só irá participar desse projeto de inclusão se esses saberes fizerem parte da sua formação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. G. R. A especificidade do trabalho do professor de educação de jovens e adultos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2006.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas.** São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANFOP. Associação Nacional de Formação de Professores. **Documento norteador para a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de formação de professores:** documento final. Campinas: ANFOP, 1998.

AUROUX, S. **A filosofia da linguagem.** Campinas: UNICAMP, 1998.

AUROUX, S. **La revolution tchnologique de la grammatisation.** Campinas: UNICAMP, 1992.

BAGNO, M. **Dramática da Língua Portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2008.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso:** por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, M. **Português ou brasileiro?:** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 1999.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico:** o que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1995.

BANNELL, R. I. Pluralismo, identidade e razão: formação para a cidadania e a filosofia política contemporânea. In: PEIXOTO, A. J. **Filosofia, educação e cidadania.** Campinas: Alínea, 2001.

BARTHES, R. **Aula.** 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

BARTHES, R. **Elementos de semiologia.** São Paulo: Cultrix, 1985.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Pratices. In: _____ **Situated literacies:** reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

BARTON, D., & Hamilton, m. Local Literacies. **Reading and Writing in one Community**. London/new York: routledge. 1998.

BARTON, David. Literacy – **an introduction to the ecology of written language**. Cambridge/USA: Brackwell, 2000.

BAUER, L.; TRUDGILL, P. (Orgs.) **Language myths**. London, Penguin Books, 1998.

BECHARA, E. **A sobrevivência da língua culta**. Rio de Janeiro: ABL, 1999.

BEZERRA, A. Analfabeto é quem? **Revista Proposta**, Experiências em Educação Popular, Rio de Janeiro, n. 52, ano 16, p. 26-29, mar. 1992.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas liguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Org.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o PNE- Plano Nacional de educação, discussão de objetivos e metas. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 01, 02/2000**. Brasília: Congresso Nacional, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de Junho de 2007. Regulamenta o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 21 jun. 2007. p. 7. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm Acesso em: 03 jan. 2016.

BRITTO, L. P. L.; D'ANGELIS, W. R. Gramática de preconceitos. **Em dia**: Leitura e Crítica, Boletim informativo da Associação de Leitura do Brasil, Campinas, 1998.

BUESCU, M. L. C. **A gramática da linguagem portuguesa de Fernão de Oliveira**, Lisboa: IN-CM, 1975.

CALHÁU, M. S. M. **Desmitificando aspectos que impedem o sucesso na Alfabetização de Jovens e Adultos ou Como autorizar Solanges, Raimundos e Isauras a participarem da cultura letrada**. 2008. 255 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CÂMARA JR, J. M. **História e estrutura da Língua Portuguesa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CANDAU, V. M. (Org.) **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CHARTIER, R. As práticas de escrita. In: ARIÈS, Phillipe et al. **História da vida privada**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

CHOMSKY, N. A.N. **Syntactic structures**. The Hague: Mouton, 1957.

CHOMSKY, N. **Language and problems of knowledge**: the managua lectures. Cambridge: MIT Press, 1995.

CIAMPA, A. C. Identidade. In: LANE, S. M. T.; CODO, W. G. **Psicologia social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1997.

CONDILLAC, E.B. **Lógica ou os primeiros desenvolvimentos da arte de pensar**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

CONDILLAC, Étienne B. **Tratado dos Sistemas; Tratado das Sensações**; Lógica e Língua dos Cálculos. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os Pensadores).

COOK-GUMPERZ, J.; GUMPERZ, J. From oral to written culture: the transition to literacy. In: WHITEMAN, M. F. (Ed.). **Variation in writing**: functional and linguistic-cultural differences. Hillsdale: Erlbaum, 1981.

CUNHA, C.; CINTRA, L.F.L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Kafka**: pour une littérature mineure. Paris: Minuit, 1975.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DORIAN, N. C. Varieties of variation in a very small place: social homogeneity, prestige norms, and linguistic variation. **Language**, Journal of the Linguistic Society of America, Baltimore, 1994.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ELIA, S. **A unidade linguística no Brasil**: condicionamentos geoeconômicos. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

FARACO, C. A. Ensinar X não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópico**, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr. 2006.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 14).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Minha primeira professora**. Rio de Janeiro: J.B, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROMKIN, V.; RODMAN, R. **Aspectos gramaticais da linguagem**. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

GALVÃO, A. M. O.; BATISTA, A. A. G. Oralidade e escrita: uma revisão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 403-432, 2006.

GEE, J. P. The new literacy studies. In: BARTON, D.; HAMILTON, M. **Situated literacies: reading and writing in context**. London: Routledge, 2004.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERMAIN, C. As interações sociais em sala de aula de uma segunda lingual ou de idioma estrangeiro. In: GARNIER, Catherine et al. **Após Vygotsky e Piaget**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GILES, G.; NIEDZIELSKI, N. Myth 11. Italian is beautiful, German is ugly. In: BAUER, L.; TRUDGILL, P. (Orgs.). **Language myths**. London, Penguin Books, 1998.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GNERRE, M. **Linguagem, poder e discriminação**. In: _____. Linguagem, escrita e poder. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991

GOODY, J. (Org). **Literacy in traditional societies**, Cambridge: University Press, 1968.

GRAFF, H. J. O mito do analfabetismo. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 30-64, 1979.

GRAFF, H. J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAFF, Harvey J. **O Mito do Alfabetismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In: Teoria e Educação. São Paulo: nº 2. . 1987.

GUIMARÃES, E.; ORLANDI, E. P. (Orgs.). **Língua e cidadania**: o português no Brasil. Campinas: Pontes, 1996. (História das idéias linguísticas).

HADDAD, S. **Novos caminhos da EJA**: estudos de caso. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

HADDAD, S. Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: ENCONTRO LATINO-AMERICANO SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1994. **Anais...** Brasília, 1994.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, S. **Da Diáspora: Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HAVELOCK, E. A. The coming of literate communication to western culture. In: KINTHEN, E. R.; KROLL, B. M.; ROSE. M. (Orgs.). **Perspectives on literacy**. Carbondale: Southern Illinois Univercit Press, 1988.

HENRIQUES, R.; DEFOURNY, V. Prefácio. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HENRIQUES, R.; IRELAND, T. A política da educação de jovens e adultos, no governo Lula. In: **CONSTRUÇÃO COLETIVA: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, 2008.

HOUAISS, A. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

HUDSON, R. A. **Sociolinguistic**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**. Brasília: IBGE, 2008.

INAF. Instituto Paulo Montenegro. 2005. <<http://www.ipm.org.br/inaf>> acesso em 20/12/2012.

_____. (Indicador de alfabetismo funcional). Instituto Paulo Montenegro divulga IV Indicador de Alfabetismo Funcional - Brasil –O que é o INAF. 2006. <<http://www.ipm.org.br/inaf>> acesso em 20/12/2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Profissional 1999**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>> Acesso em: 10 jan. 2013.

JUCÁ, C. **O prodigioso espírito de unidade luso-brasileiro**. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1961.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN A. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane. (Org.) **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2001.

LABOV, W. **Sociolinguistics patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1872.

LABOV, W. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language Society*, 7, Great Britain. In: LAVANDERA, B. **Variación y significado**. Buenos Aires: Hachette, 1982.

LAGO, M. C. S. **Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina**. Florianópolis: UFSC, 1996.

LAHIRE, B. **Le travail de Pierre Bourdieu: dettes et critiques**. Paris: La Découverte, 1999.

LEMOS. J. M. **Para compreender Labov**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

LEWIN, H. O adulto analfabeto na América Latina. In GARCIA, P. (Org) **Alfabetização de adultos na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1990. (Cadernos de Educação Popular; 17).

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1987. (Série Formação do Professor).

LOPES, I. A. **Cenas de letramentos sociais**. Recife: Programa de Pós Graduação em Letras da UFPE, 2006. (Coleção Teses).

LUCCHESI, D. **Sistema, mudança e linguagem**. São Paulo: Parábola, 2004.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: REUNIÃO ANUAL

DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000. **Anais...** Caxambu, 2000.

MANN, J., s/d. **Foreword In: AIDS in the Industrialized Democracies: Passions, Politics and Policies** (D.L. Kirp & R. Bayer, orgs.). New Brunswick- New Jersey: Rutgers University Press.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e Oralidade no Contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org) **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARROQUIM, M. **A língua do Nordeste**. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1931.

MARTINET, A. Etnolinguística. In: _____ **Conceitos fundamentais da linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

MATTOS E SILVA, R. V. **Diversidade linguística brasileira e ensino de português**: propostas comentadas. Lisboa: Revista Internacional de Língua Portuguesa, 1996.

MEILLET, Antoine. **Linguistique historique linguistique générale**. Paris: La Societé Linguistique de Paris, 1920.

MILROY, J. Myth 8: children can't speak or write properly any more. In: BAUER, L.; TRUDGILL, P. (Orgs.). **Language myths**. London, Penguin Books, 1998.

MOLLICA, M. C. **Da linguagem coloquial à escrita padrão**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

MOURA, T. M. M. (Org.). **A formação de professores para a EJA: dilemas atuais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOURA, T. M. M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.

NAIFF, L.; SÁ, C. P.; NAIFF, D. Preciso estudar para ser alguém: memória e representações sociais da educação escolar. **Paidéia**, v. 18, n. 39, 2008.

NISKIER, A. et al. **Língua portuguesa em questão: desafios e soluções**. Rio de Janeiro: ABL/CIEE, 1999.

NOVO, E. A. P. Os processos sociais e a alfabetização. **Teoria da Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.

OLIVEIRA, E. C. (Org.). Relatório-síntese. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 7., 2004. **Anais...** Luziânia, 2004.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-72, set/out/nov/dez. 1999.

ONG, W. J. **Orality and literacy**: the technologizing of the word. Londres: Methuen, 1998.

ONG, W. J. writing is a technology that restructures thought. In: BAUMANN, Gerd, (Org.). **The written word**: literacy in transition. Oxford: Clarendon Press, 1986.

PAIVA, J. **Educação de Jovens e Adultos**: direitos, concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, 2005.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **A formação de professores nas licenciaturas**: Velhos problemas, novas questões. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 9. Anais II, v. 1/2. Águas de Lindóia, 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. M. (Orgs.) **Políticas em linguagem**: perspectivas identitárias. São Paulo: Mackenzie, 2002.

RIBEIRO, D. **O Brasil como problema**. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**. São Paulo: Schwarcz, 2002.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2º ed., São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**: etapas da evolução sócio-cultural. Petrópolis: Vozes, 1996.

ROJO, R. H. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. (Org). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ROSA, J. G. **Grande Sertão**: veredas. São Paulo: Nova Aguilar. 1994.

ROSSI, N. **A realidade linguística brasileira**. São Paulo: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, 1980.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre a ciência**. 11. ed. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Editora Vozes. 1995.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. 25. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.

SAWAIA, B. B. A temporalidade do “agora cotidiano” na análise da identidade territorial. **Revista Margem**, n. 5, p. 81-95, dez. 1996.

SAWAIA, Bader B. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão**. Em B.B. Sawaia (Org), As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social (pp.97-118). Petrópolis: Vozes.1999.

SCOCUGLIA, A. C. **A história das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 1999.

SCRIBNER, S.; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SEGALEN, M. et al. (Dir.). **Histoire de la famille**. Paris: Armand Colin, 1985.

SENNA, L. A. G. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 22, 2004.

SENNA, L. A. G. et al. A linguagem científica nas culturas orais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL: EDUCACIÓN Y DESARROLLO PARA EL FUTURO DEL MUNDO, 2002. **Anais...** México, 2002.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 133, Jan./Apr. 2008.

SENNA, L. A. G. La educación brasileña y sus multiples supuestos: desafios a la educación intercultural. **Revista de Educación**, Madrid, n. 321, p. 18-198, 2000.

SENNA, L. A. G. O leitor, o professor e o pensamento narrativo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1., 2001. **Anais...** Cianorte, 2001.

SENNA, L. A. G. O planejamento no ensino básico e o compromisso social da educação com o letramento. **Educação e linguagem**, São José dos Campos, n. 7, p. 200-216, 2003.

SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: _____. **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IBPEX. Pp: 149-170. 2007.

SENNA, L. A. G. Psicogênese da língua escrita, universais linguísticos e teorias de alfabetização. **Alfa**, São Paulo, v. 39, p. 221-241, 1995.

SENNA, L. A. G.; GODOY, E. **Psicolinguística e letramento**. Curitiba: IbpeX, 2011.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Categories e sistemas metafóricos – um estudo sobre a pesquisa etnográfica**. Conferência apresentada no IV Fórum de Investigação Qualitativa, Juiz de Fora: 2005.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O Currículo na Escola Básica**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

SENNA, Luiz Antonio Gomes (org). **Letramento – Princípios e Processos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2007a

SENNA, 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, 2007b

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **A heterogeneidade de fatores envolvidos na aprendizagem: uma visão interdisciplinar**. In: Revista SIMPRO. Vol 6,. SIMPRO-RJ. 1991

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **O campo acadêmico do letramento e da alfabetização no Brasil: estados e perspectivas da pesquisa em linguística aplicada**. In: COLÓQUIO BRASILEIRO EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA. Campina Grande. Anais... Campina Grande: UFCG, 2011.

SILVA NETO, S. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. Rio de Janeiro: Presença, 1950.

SILVA, V. M. A utilização dos gêneros textuais na Educação de Jovens e Adultos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 5., 2007. **Anais...** Campina Grande: UFCG, 2007.

SOARES, L. J. G. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **RAAAB, Alfabetização e Cidadania: políticas Públicas e EJA**, Revista de EJA, n. 17, maio. 2004.

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

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita, letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, 2002.

SOUSA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, O. **Fantasia de Brasil**: as identificações na busca da identidade nacional. São Paulo: Escuta, 1994.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1995.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Brasil sobre o letramento, outubro de 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da Linguagem Escrita**. São Paulo, Unicamp/Trajatória Cultural, TEBEROSKY, Ana, GALLART, Marta & colaboradores. Contextos de Alfabetização Inicial. Ed. Artmed. Porto Alegre. 1998.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

TOURAINÉ, A. **Crítica da modernidade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

UEPB. Universidade Estadual da Paraíba. **Composição curricular do curso de licenciatura em pedagogia**. Campina Grande: UEPB, 2009.

UFCG. Universidade Federal de Campina Grande. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia**. Campina Grande: UFCG, 2008.

UNESCO. Boletim Eletrônico do Instituto para Aprendizagem ao Longo da Vida da UNESCO (UIL), número especial, set. 2007.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro**. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5., 1998. **Anais...** Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1998.

VAZ, H. C. L. **Antropologia filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Filosofia; 15).

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. Empirical foundations for a theory of language. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. (Eds.). **Directions for historical linguistics**. Austin: University of Texas Press, 1968.

**ANEXO A – Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal de Campina Grande**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DE ENSINO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Campina Grande, Novembro de 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO

Reitor:	Thompson Fernandes Mariz
Pró-Reitor de Ensino:	Vicemário Simões
Diretor do Centro:	Lemuel Dourado Guerra Sobrinho
Coordenador Administrativo:	Antonio Berto Machado
Coordenador de Ensino:	Gilmar Barbosa Guedes
Quadro Docente:	André Augusto Diniz Lira Antonio Berto Machado Antonio Gláucio de Sousa Gomes Dorivaldo Alves Salustiano Edileuza Custódio Rodrigues Eleny Gianini Fabiana Ramos de Lima Fabíola Cordeiro de Vasconcelos Fernanda de Lourdes Almeida Leal Gilmar Barbosa Guedes Giuliana Cavalcanti Vasconcelos Ireneide Gomes de Abreu Ivanildo Souza Jânio Ludovic Alves de Medeiros José Luiz Ferreira Keila Queiroz e Silva Maria de Fátima Alves Maria do Socorro do Nascimento Maria do Socorro Pereira Maria Gorete de Medeiros Marta Helena Burity Serpa Melânia Mendonça Rodrigues Niédja Maria Ferreira de Lima Oscar de Lira Carneiro Otacílio Batista Flor Pedro Ribeiro Barbosa Rossana Delmar de Lima Arcoverde Shakuntla Nain Silvana Eloisa da Silva Ribeiro Silvia Roberta da Mota Rocha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	04
1. HISTÓRICO DO CURSO E JUSTIFICATIVA PARA SUA REFORMULAÇÃO ...	04
2. NORTEAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS	07
3. OBJETIVOS DO CURSO	09
4. PERFIL DO EGRESSO	10
5. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL	10
6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	11
6.1 NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	11
6.1.1 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO	13
6.1.2 AS DISCIPLINAS SEMINÁRIOS EM EDUCAÇÃO	14
6.2 NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	14
6.2.1 ÁREAS DE APROFUNDAMENTO	15
6.3 NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	22
6.4 DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR PERÍODO LETIVO	23
6.4.1 FLUXOGRAMAS	26
7. FORMAS DE ACESSO AO CURSO E NÚMERO DE VAGAS POR PERÍODO	29
8. CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO	29
9. AVALIAÇÃO	31
9.1 AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	31
9.2 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO	31
10. REFERÊNCIAS	32
11. EMENTÁRIO	33
11.1 DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS	34
11.2 DISCIPLINAS DO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS	50
11.3 DISCIPLINAS DAS ÁREAS DE APROFUNDAMENTO	57
12. MINUTA DE RESOLUÇÃO	71
13. ANEXOS	75

INTRODUÇÃO

O presente documento tem como função apresentar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Campina Grande da UFCG, elaborado em conformidade com o disposto nas Resoluções nº. 01/2006, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Graduação em Pedagogia, e nº. 26/2007, da Câmara Superior de Ensino da UFCG, que homologa o Regulamento do Ensino de Graduação da Universidade Federal de Campina Grande.

Funcionando, desde 1979, com o propósito de formar docentes para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antes, 1º grau), este curso de Pedagogia amplia agora sua tarefa, dedicando-se também à formação inicial de professores para a Educação Infantil, com base nas determinações expressas na Resolução CNE/CP nº. 01/2006. Além disso, considerando ainda o disposto nas DCN do Curso de Graduação em Pedagogia, o projeto repensa, entre outros aspectos, a identidade do professor, o seu campo de atuação e o estágio curricular supervisionado. Tais mudanças, por si sós, implicam reformulações significativas na sua proposta atual, que são discutidas no decorrer deste projeto.

Nesse sentido, a construção da proposta pedagógica contou com a relevante contribuição de professores e alunos do curso de Pedagogia, que buscaram conjuntamente refletir sobre aspectos essenciais para a formação docente, em um longo processo de discussões.

A sistematização de tais discussões foi organizada da seguinte maneira: 1) Apresentação do histórico e da situação atual do curso, bem como dos argumentos que justificam sua reformulação; 2) Explicitação dos norteamentos teóricos do projeto; 3) Definição dos objetivos do curso; 4) Delineamento do perfil do egresso; 5) Explicitação do campo de atuação profissional para os alunos egressos; 6) Apresentação da organização curricular; 7) Apresentação das formas de acesso e do número de vagas; 8) Discussão das condições de oferta do curso; 9) Proposta de avaliação do processo ensino-aprendizagem, no âmbito do curso, e da implementação do projeto pedagógico; 10) Referências; 11) Ementário; 12) Minuta de Resolução; 13) Anexos.

Sendo assim, o Curso de Pedagogia ora proposto ratifica o seu compromisso com a sociedade, reiterando sua intenção de formar docentes que efetivamente contribuam para a qualidade do ensino público e democrático.

1. HISTÓRICO DO CURSO E JUSTIFICATIVA PARA SUA REFORMULAÇÃO

Ao tempo em que amplia o espaço institucional das Ciências Humanas e Sociais, na – então – UFPB³⁸, a criação do Centro de Humanidades (CH), em 1979, busca articular a instituição universitária com os movimentos sociais, repercutindo a conjuntura política nacional.

Uma primeira expressão dessa busca é a conformação assumida pelos cursos de graduação e de pós-graduação, cujo processo de criação ocorre simultaneamente ao do Centro: em lugar do teorismo meramente acadêmico e bacharelesco, firmam-se sobre uma prática política e pedagógica, que busca

³⁸ Em abril de 2002, a partir do desmembramento da UFPB, é criada a Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, da qual o Centro de Humanidades passa a fazer parte.

aproveitar o melhor aparato teórico e crítico da herança marxista, em um diálogo vivo com as demandas, as necessidades e as experiências dos movimentos sociais.

Nesse contexto, representando a concretização de um esforço histórico voltado à educação da maioria da população, e pautado no reconhecimento da necessidade de uma educação básica de qualidade, o curso de Pedagogia, também criado em 1979, assume um caráter inovador, rompendo com o tecnicismo expresso nas habilitações tradicionalmente oferecidas – Administração Escolar, Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Inspeção Escolar – e tentando desenvolver uma práxis que articule as dimensões do ensino e da extensão, referenciada na escola pública e em organizações comunitárias.

Nessa perspectiva, e considerando o aprimoramento da formação dos professores em efetivo exercício do magistério – leigos ou com formação de nível médio (Curso Normal ou equivalentes) – como uma das mais prementes transformações requeridas, naquele momento, pelo ensino de 1º grau, o Curso forja sua identidade como espaço de formação de professores, oferecendo as habilitações Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau³⁹ e Educação de Excepcionais - Deficientes da Audiocomunicação, o que o torna um dos pioneiros no Brasil.

Dessas habilitações, a primeira é estabelecida como básica e obrigatória para todos os alunos, refletindo a prioridade, conferida pelo curso, à formação de docentes para a atuação nas séries iniciais da escolaridade obrigatória. Tal priorização expressa a definição da escola de 1º grau como campo preferencial de atuação do Departamento de Educação e Humanidades⁴⁰, calcada no entendimento de esse nível ser a base "na qual se assentam todas as aprendizagens posteriores".

Configurando-se, pois, como elemento central do curso, a habilitação Magistério das Séries Iniciais, desde o início de sua implementação, explicita contradições latentes no projeto inicial, como sejam:

- efetiva desarticulação dos momentos constituintes do curso, concretizada pela coexistência da abordagem histórico-crítica, adotada nas disciplinas da área de fundamentos (circunscritas aos dois primeiros períodos), com um enfoque pedagógico, dominante nas disciplinas das áreas de aprofundamento conceitual e das metodologias;

- progressiva restrição e rígido atrelamento da estrutura do Curso a um determinado estágio de uma única corrente teórico-metodológica, implicando a criação e permanência de disciplinas de perfil muito específico e efêmero;

- precária articulação de teoria e prática, agravada pela ênfase em um certo ativismo, caracterizado pela ausência da pesquisa e outras atividades ligadas à produção do conhecimento – ou mesmo, de registro do produzido;

- frágil vínculo institucional com a extensão, desenvolvida como atividade individual de alguns professores, com pequena inserção de alunos;

- reduzido alcance do objetivo proclamado, evidenciando-se uma preparação mais compatível com o exercício da docência na rede

³⁹ Denominações conferidas, na Lei n°. 5692/71, respectivamente, à etapa obrigatória da educação nacional – atualmente, Ensino Fundamental – e à última etapa da educação básica – hoje, Ensino Médio, na modalidade Normal.

⁴⁰ Ao lado do curso de Pedagogia, esse Departamento cria a Licenciatura em Letras e o curso de Especialização em Educação, voltados à formação de professores para as séries finais do ensino de 1º grau.

particular de ensino, em lugar da escola pública, como almejado no projeto inicial.

Embora evidentes, tais contradições não se constituem em objeto de análise, nem são buscadas formas para superá-las: a única reformulação curricular, feita em 1984, restringe-se a ajustes na grade disciplinar, atendendo às exigências do Conselho Federal de Educação, para reconhecimento da habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Desse modo, a organização formal e os instrumentos normativos do Curso encontram-se em franca obsolescência.

Dialeticamente, e favorecido por uma capacitação maior dos professores, o novo vem se instaurando no cotidiano do curso, que assume uma concepção mais científica, cujas manifestações mais relevantes são o desenvolvimento de atividades de pesquisa, a participação em eventos científicos e uma ampliação significativa de projetos de extensão, agregando número menos restrito de alunos.

Em consonância com o incremento das atividades de pesquisa e extensão, os últimos anos marcam o desenvolvimento, por iniciativas individuais de professores, de um processo de reformulação nos conteúdos de disciplinas, à revelia das suas ultrapassadas ementas, acarretando um descompasso entre o formalmente estabelecido e o efetivamente praticado nos diversos componentes curriculares da habilitação Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau.

Esse descompasso também constitui um traço marcante da habilitação Educação dos Deficientes da Audiocomunicação, cujo currículo – oficialmente, ainda em vigor – foi construído a partir de uma visão clínico-terapêutica da educação de surdos, atualmente, superada pela perspectiva sócio-antropológica.

Assim, a permanência da estrutura curricular original levou, por um lado, a uma adaptação no conteúdo das disciplinas, desrespeitando as ementas previstas e, por outro, à manutenção de alguns conteúdos, principalmente os mais clínicos, impossíveis de adaptação, em detrimento de outros, como por exemplo, estudos sobre a Libras e sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, próprios dessa nova forma de compreender a educação de surdos.

Para tal reconfiguração, fundamental papel foi desempenhado pela forte ligação entre teoria e prática, instaurada desde os primeiros momentos da habilitação, quando a necessidade de um campo de estágio para as alunas da primeira turma levou à organização, de forma extremamente precária, de duas turmas de alunos surdos, em salas de atividades dominicais, emprestadas pela Igreja Batista Fundamentalista, salas que foram o embrião do que é hoje a Escola Estadual de Audiocomunicação de Campina Grande.

Desde então, vem-se desenvolvendo na Escola a maioria das atividades da habilitação, assim como projetos de pesquisa e de extensão, razão por que a habilitação apresenta, como uma característica peculiar, a forte articulação teoria e prática, referida anteriormente.

Em contrapartida, e ressentindo-se de incertezas vivenciadas pelo Curso Normal ao longo da última década, a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau apresenta uma série de dificuldades, que vão desde a sua oferta irregular até uma certa descontinuidade na execução curricular, ocasionada pela carência de professores efetivos para as disciplinas específicas, ministradas, nos últimos anos, por professores substitutos. Em consequência, essa habilitação, à diferença das demais, mantém-se inalterada – formal e objetivamente – desde sua criação, na primeira metade da década de 1980.

Somando-se à atual conjuntura interna, que aponta para a necessidade de reformulação deste curso de Pedagogia, as reformas educacionais no Brasil nas últimas duas décadas, mais especificamente a ampliação do Ensino Fundamental, vêm delineando a constituição de uma nova identidade docente, o que exige repensar a formação dos professores.

Nesse contexto, o docente, tomado como figura central desse processo de mudanças na educação brasileira, tem assumido a responsabilidade de inovar para construir a almejada escola pública, democrática e de qualidade, o que vem demandando dele uma constante reflexão sobre a adequação de sua prática às diferentes realidades e características sociais, posto que assegurar a permanência de todos os alunos na escola implica lidar com a diferença em um país que apresenta profundas desigualdades sociais.

Por outro lado, a ampliação das funções da escola, para além da incorporação e transmissão de conhecimentos científicos e de habilidades consideradas fundamentais pela sociedade, impõe aos professores a tarefa de formar o aluno como sujeito social, o que significa um direcionamento da prática pedagógica também à formação para a cidadania.

Em acréscimo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP nº. 01/2006, exigem a elaboração de um novo projeto pedagógico, visando à adequação às novas determinações ali expressas.

Diante de tal conjuntura, esta proposta de reformulação reconhece a complexidade da formação docente inicial, alinhando-se ao movimento que busca repensar o atual projeto de formação docente no Brasil. Nesse sentido, insere a pesquisa, articulada ao ensino e à extensão, como um princípio norteador da formação de professores, no intuito de fomentar a reflexão sobre a prática pedagógica, transformando-a num campo permanente de investigação.

Assim, analisando a trajetória do curso e refletindo sobre o contexto educacional contemporâneo e sobre o papel de uma agência formadora nele situada, o coletivo do curso constrói esta proposta, considerando que sua efetiva e satisfatória implementação implica o enfrentamento do desafio maior de, reconhecendo a contribuição de diversas concepções teóricas, assegurar uma formação sólida e consistente, mantendo-se à contracorrente da tendência de aligeiramento do curso de Pedagogia ou de sua redução a mera agência de certificação profissional.

2. NORTEAMENTOS TEÓRICO-POLÍTICOS

Das proposições formuladas pelos movimentos da sociedade civil organizada e de iniciativas⁴¹ de instituições de ensino superior, empreendidas nos anos de 1970 e 1980, a formação de docentes para os anos iniciais de escolarização torna-se questão estratégica e temática central nas políticas de educação instauradas na década de 1990, manifestando-se nos níveis da legislação e das políticas curriculares.

No primeiro, que inclui a LDB e um conjunto de leis complementares, são produzidas diretrizes curriculares para os diversos cursos de graduação e de formação de docentes, que procuram reconfigurar o sistema educacional e as unidades escolares, de modo a concretizar determinações de organismos internacionais que passam a ditar os princípios orientadores do projeto educativo então construído. No segundo nível, o das políticas curriculares, são criados programas de diversas ordens, como o do livro didático, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares em Ação, dos programas voltados para a requalificação do contingente docente etc.

No âmbito dessas redefinições, o Curso de Pedagogia é desconsiderado como *locus* de formação de docentes para a Educação Infantil e para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, propondo-se a ocupação desse espaço pelos Cursos Normais Superiores. A reação organizada de entidades e instituições integrantes do movimento em defesa da educação e da democracia brasileiras

⁴¹ Do que é exemplo a criação deste curso de Pedagogia, como relatado na seção anterior.

consegue reverter tal orientação, mediante o Decreto nº. 3.554/2000 e, mais definitivamente, a Resolução CNE/CP nº. 01/2006, pela qual são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Consustanciando um novo ordenamento jurídico, e implicando a formulação de novos projetos pedagógicos para o curso, as DCN “[...] demarcam um novo tempo e apontam para novos debates no campo da formação do profissional da educação no curso de pedagogia, na perspectiva de se aprofundar e consolidar sempre mais as discussões e reflexões em torno desse campo” (AGUIAR et al., 2006, p. 828-829).

Tal aprofundamento explicita contradições, impasses e desafios impostos, pela dinâmica da educação brasileira contemporânea, aos cursos de formação de professores para a educação básica, sobretudo quando voltados aos interesses das camadas trabalhadoras.

Com efeito, as reformas implementadas nos anos de 1990 ocasionam uma significativa expansão quantitativa do Ensino Fundamental e uma ampliação de funções desempenhadas pela escola pública, das quais decorrem reestruturações na gestão e organização do trabalho escolar. Em conseqüência, o trabalho docente passa a compreender uma multiplicidade de papéis, nem sempre compatíveis com a formação do professor e que contribuem para uma resignificação da identidade docente e para a desqualificação profissional.

No âmbito estrito do trabalho pedagógico, a permanência do aluno na escola e a garantia da qualidade impõem, aos professores, os desafios de “enfrentar a diferença e a desigualdade social, trazendo para o centro das ações e dos debates as questões relativas a valores, à ética, à cultura, entre outras” (ZAIDAN, 2003, p. 144).

Tais constatações indicam elementos centrais para uma reflexão sobre a formação docente, como sejam:

a) a formação de docentes para uma escola pública democrática implica o reconhecimento de alunos e professores como sujeitos sócio-culturais, historicamente situados;

b) a formação docente deve garantir, para além do domínio teórico-metodológico nas áreas de conteúdo desenvolvidas nas etapas iniciais da escolarização, subsídios para o enfrentamento de questões e dilemas postos pelas condições concretas de vida das camadas trabalhadoras;

c) o processo de formação, contrapondo-se à dimensão instrumental conferida ao conhecimento disciplinar na escola básica, deve permitir a incorporação das múltiplas dimensões compreendidas na construção desse conhecimento, notadamente “seus sentidos e finalidades sócio-históricas”; e

d) a formação profissional requer, necessariamente, “que o professor tenha consciência política de sua condição docente como sujeito que forma e que se forma, que luta por sua profissionalização” (ZAIDAN, 2003, p. 147).

Norteadas por essas compreensões, e considerando as orientações do movimento social dos educadores sistematizadas pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, a concepção de docência, a ser desenvolvida no curso de Pedagogia, funda-se nos princípios a seguir explicitados.

1. Sólida formação acadêmico-científica – apropriação de conhecimentos produzidos nas diversas ciências que permitem uma compreensão mais ampla da complexidade do campo da educação, de modo a permitir a análise crítica e a ação na realidade social/educacional.

2. **Unidade teoria e prática** – diálogo permanente entre os conhecimentos acadêmico-científicos e os saberes experienciais.
3. **Compromisso social, ético e político do profissional da educação** – vinculação entre um projeto educativo e um projeto de sociedade, do que decorre o comprometimento com a minimização das desigualdades sociais e dos processos de discriminação em suas múltiplas dimensões: econômica, cultural, de gênero, étnica, religiosa, geracional etc.
4. **Trabalho coletivo e democratização dos espaços educativos** – adoção dos princípios da ética democrática, da justiça, da responsabilidade, da participação, da dignidade, da solidariedade, do respeito mútuo e do diálogo como norteadores da prática profissional.
5. **Articulação entre formação inicial e continuada** – compreensão do caráter processual da formação, com base na qual a articulação das atividades de ensino, pesquisa e extensão constitui-se como instância de formação dos alunos, dos egressos e do corpo docente do Curso.
6. **Indissociabilidade ensino-pesquisa** – incorporação da pesquisa como princípio formativo e epistemológico, eixo da organização e desenvolvimento do currículo.

Conforme se entende, a adoção de tais princípios propicia um eixo norteador a todo o processo formativo desenvolvido no curso, em torno do qual se podem articular, coerentemente, as diversas matrizes teóricas que nele circulam, mantendo seus elementos distintivos.

3. OBJETIVOS DO CURSO

Gerais

- Constituir-se *locus* de construção coletiva da formação de docentes para atuarem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em espaços nos quais se instaurem processos pedagógicos sistematizados, junto às classes trabalhadoras, tendo como diretriz o compromisso social, ético, político e técnico do profissional da educação.
- Viabilizar discussões teórico-metodológicas que possibilitem uma reflexão crítica e fundamentem ações nas políticas e nas práticas educativas relacionadas à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Específicos

- Proporcionar diálogos entre saberes acadêmico-científicos e experienciais, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão.
- Contribuir para a compreensão do ato educativo como um processo intencional e historicamente situado, consubstanciado em práticas educativas fundamentadas em princípios democráticos e éticos, mediadas pelas diversas linguagens.
- Propiciar conhecimentos teórico-práticos que permitam, ao egresso, a implementação de práticas pedagógicas fundadas no trabalho coletivo e na democratização dos espaços educativos institucionalizados.

4. PERFIL DO EGRESSO

A compreensão de que: 1) o curso de Pedagogia engloba o campo teórico e investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico

realizados na práxis social; 2) a docência compreende as atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagem, a gestão dos processos educativos, bem como a produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; e de que 3) o professor é agente (re)educador das relações sociais e redimensionador das funções pedagógicas, inclusive a gestão da escola, torna necessária uma formação docente que abranja consistente discussão teórica e diversidade de conhecimentos e práticas, com vistas à constituição do pedagogo como um profissional que, entre outros aspectos, deverá:

a) atuar com ética e compromisso objetivando a construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária;

b) compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, contribuindo para o seu desenvolvimento físico, psicológico, intelectual, social, entre outros;

c) ensinar língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, artes, educação física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

d) promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

e) participar da gestão das instituições, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do seu projeto pedagógico;

f) realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros, sobre os alunos e a realidade sociocultural em que se inserem; sobre processos de ensinar e de aprender; sobre propostas curriculares e sobre a organização do trabalho educativo e das práticas pedagógicas.

5. CAMPO DE ATUAÇÃO DO PROFISSIONAL

O campo de atuação do formado em Pedagogia abrangerá as seguintes dimensões:

- docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental;

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor educacional;

- gestão educacional, incluindo o planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como a análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação;

- produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional.

6. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Com base na concepção de docência norteadora deste projeto e nos dispositivos legais regulamentadores das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP nº. 5/2005 e Resolução CNE/CP nº 01/2006), a organização curricular deste curso de Pedagogia funda-se nos princípios básicos de:

- a) articulação teoria-prática, como uma dimensão constituinte de todos os componentes curriculares;
- b) pesquisa, como um componente indispensável à formação científica do professor, presente ao longo do curso;
- c) interdisciplinaridade, como uma perspectiva de abordagem globalizante e integradora dos conhecimentos adquiridos ou produzidos no processo de formação;
- d) dinamicidade, como um elemento de vitalidade da proposta pedagógica e de atualização da formação propiciada pelo curso.

Estruturado no regime semestral e adotando o sistema de créditos, o curso compreende um total de 3.240 horas, a serem integralizadas, no mínimo, em oito e no máximo em onze períodos letivos, no turno manhã, e no noturno, no mínimo em dez e no máximo em catorze períodos letivos, organizados segundo a intenção de “proporcionar aos estudantes [...] experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência” (CNE/CES, 2005, p. 12). Por período letivo, a matrícula será permitida em, no mínimo, 20 (vinte) e, no máximo, 27 (vinte e sete) créditos para o turno matutino, e em, no mínimo, 16 (dezesesseis) e, no máximo, 20 (vinte) créditos para o turno noturno, exceto nos períodos em que o aluno cursará as disciplinas Estágio Supervisionado I, II e III, quando o número máximo de créditos poderá ser 23, 26 e 27, respectivamente.

Respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, inerentes à atual configuração dos currículos dos cursos de graduação (Pareceres CNE/CES nº. 776/97; CNE/CES nº. 583/2001 e CNE/CES nº. 67/2003), disciplinados por Diretrizes Nacionais Curriculares e, especificamente, de acordo com o disposto na Resolução CNE/CES nº. 01/2006, a organização curricular deste curso de Pedagogia constitui-se de núcleos, articulados e flexíveis, como explicitado na seqüência.

6.1 Núcleo de Estudos Básicos

O primeiro, denominado de **Núcleo de Estudos Básicos**, tendo como base o estudo da literatura pertinente e a análise crítica de distintas realidades educacionais, inclui, entre outros aspectos, o “estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional” e a “utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem”. Caracteriza-se pela formação geral do alunado, incluindo conhecimentos que subsidiam a docência, quanto às dimensões filosófica, sociológica, histórica, política, psicológica, econômica, cultural etc., e conhecimentos que oportunizam compreender, problematizar e intervir na organização dos sistemas de ensino e do trabalho pedagógico. Totaliza 2.190 horas (67,6% da carga horária total) e é composto por trinta e sete (37) componentes curriculares que compreendem os conteúdos básicos profissionais:

NÚCLEO DE ESTUDOS BÁSICOS		
CONTEÚDOS BÁSICOS PROFISSIONAIS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Introdução à Filosofia	60	04
Fundamentos Filosóficos da Educação	60	04
Introdução à Sociologia	60	04
Fundamentos Sociológicos da Educação	60	04
Introdução à Psicologia da Educação	60	04
Fundamentos Psicológicos da Educação I	60	04
Fundamentos Psicológicos da Educação II	60	04
Fundamentos Econômicos da Educação	45	03
Fundamentos Históricos da Educação I	45	03
Fundamentos Históricos da Educação II	60	04
Fundamentos Políticos da Educação	30	02
Didática	60	04
Matemática Elementar	45	03
Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Fundamentos Lingüísticos	60	04
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	60	04
Processos de Alfabetização e Letramento	60	04
Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	30	02
Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	60	04
Fundamentos da Educação Infantil	60	04
Educação Especial	60	04
Estágio Supervisionado I	60	04
Estágio Supervisionado II	150	10
Estágio Supervisionado III	150	10
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-
Seminário em Educação I	45	03
Seminário em Educação II	30	02
Seminário em Educação III	30	02
Seminário em Educação IV	30	02
TOTAL	2.190	146

6.1.1 Estágio Curricular Supervisionado

O estágio curricular será realizado com a pretensão de garantir aos graduandos a experiência do exercício profissional, em espaços onde se desenvolvam atividades de gestão de processos educativos, bem como de planejamento, implementação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos direcionados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Compreenderá uma carga horária total de 360 horas, distribuídas em três componentes curriculares:

1. 60 horas destinadas ao Estágio Supervisionado I, a ser realizado no quinto período, para o curso diurno, e no sexto, para o noturno, objetivando proporcionar ao graduando a oportunidade de participar da gestão de instituições de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para a elaboração, implementação, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais;

2. 150 horas destinadas ao Estágio Supervisionado II, a ser realizado no sétimo período, para o curso diurno, e no nono, para o noturno, enfocando as atividades de observação, planejamento, implementação e avaliação de práticas de ensino voltadas à Educação Infantil; e

3. 150 horas destinadas ao Estágio Supervisionado III, a ser realizado no oitavo período, para o curso diurno, e no décimo, para o noturno, enfocando as atividades de observação, planejamento, implementação e avaliação de práticas de ensino voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sendo assim, o estágio supervisionado, por meio da problematização da gestão escolar e do processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, referenciada na correlação teoria/prática, também se constituirá em importante foro de realização de pesquisas que venham a produzir conhecimentos pedagógicos e científicos sobre o processo ensino-aprendizagem, bem como sobre propostas curriculares e a organização do trabalho educativo e de práticas pedagógicas. Nesse sentido, exigirá o trabalho interdisciplinar dos diversos componentes curriculares do curso de Pedagogia, promovendo a análise e a intervenção na realidade social através da pesquisa intervenção. Primando por articular a docência à investigação científica, o estágio terá como pressupostos fundamentais os componentes curriculares destinados ao estudo da pesquisa. Especificamente Pesquisa Educacional I deverá ensejar o delineamento de projetos de ensino e pesquisa, a serem desenvolvidos no Estágio Supervisionado I, e Pesquisa Educacional II, o delineamento de projetos para os Estágios II e III.

As turmas de estágio a serem formadas deverão ter, no máximo, 10 (dez) alunos, sob a responsabilidade de um professor, que orientará as atividades relacionadas à docência e à pesquisa. Cada turma executará um projeto coletivo que deverá congrega investigações, a serem realizadas em duplas, em torno de um mesmo tema (referente à gestão escolar, no Estágio Supervisionado I, e ao processo ensino-aprendizagem na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, respectivamente nos Estágios II e III). Desse modo, nos Estágios II e III, a pesquisa estará necessariamente articulada à prática de ensino.

Ao final de cada um dos Estágios, o aluno apresentará, oralmente e por escrito, os resultados de suas investigações sob a forma de uma produção acadêmico-científica individual. As produções resultantes de cada uma das disciplinas de Estágio Supervisionado deverão ser reunidas para compor o trabalho final de curso, que será apresentado ao término do último Estágio Supervisionado. A avaliação desse trabalho ocorrerá no âmbito do

componente curricular **Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)** e será efetuada por uma banca constituída por dois examinadores: o professor do Estágio Supervisionado III e outro professor ou especialista na área da pesquisa.

A relação entre o Curso de Pedagogia e os campos de estágio dar-se-á a partir de convênios celebrados entre a UFCG e instituições de educação, preferencialmente, de natureza pública. No caso do campo de estágio ser uma escola da rede pública, o referido convênio deverá ser firmado entre a Secretaria de Educação e a UFCG.

A celebração de tais convênios não somente assegurará a abertura de espaços para realização de atividades de ensino e pesquisa, mas também permitirá aprofundar a relação entre o Curso de Pedagogia e as instituições de educação, por meio de um canal permanente de troca de saberes.

6.1.2 As disciplinas Seminários em Educação

As disciplinas Seminário em Educação I, II, III e IV objetivam, ao término de períodos da segunda metade do curso, possibilitar a socialização das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos discentes no decorrer do período letivo. Desse modo, cada componente curricular Seminário em Educação deverá ter estreita articulação com as demais disciplinas do período e, especialmente, com as disciplinas Estágio Supervisionado I, Pesquisa Educacional II, Estágio Supervisionado II e Estágio Supervisionado III, nas quais o aluno desenvolverá atividades de pesquisa.

6.2 Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos

O segundo núcleo, denominado **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**, está voltado às áreas de atuação profissional priorizadas e inclui “investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais” e “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”. Abrange, portanto, conhecimentos destinados à capacitação do docente para os conteúdos e metodologias específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos que, visando a uma maior atualização da formação docente frente às transformações de uma sociedade complexa, plural e em mutação, compõem a parte diversificada da formação. Este núcleo é composto por dezoito (18) componentes curriculares que totalizam uma carga horária de 930 horas. Corresponde aos conteúdos complementares obrigatórios (705 horas correspondentes a 21,8% da carga horária total) e aos conteúdos complementares optativos (225 horas que correspondem a 6,9% do total de horas do Curso).

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS		
CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIOS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Leitura e Produção Textual	45	03
Cultura e Educação	60	04
Análise e Produção de Textos Acadêmicos	60	04
Teorias do Currículo	45	03
Política e Gestão Educacionais	45	03
Educação de Jovens e Adultos	45	03
Introdução à Pesquisa Educacional	60	04
Pesquisa Educacional I	45	03
Pesquisa Educacional II	45	03
Avaliação dos Processos Educacionais	45	03

Corpo, Brinquedo e Educação	45	03
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	60	04
Literatura Infantil	60	04
Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	45	03
	705	47

CONTEÚDOS COMPLEMENTARES OPTATIVOS		
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	CRÉDITOS
Disciplina da Área de Aprofundamento	60	04
Disciplina da Área de Aprofundamento	60	04
Disciplina da Área de Aprofundamento	60	04
Disciplina da Área de Aprofundamento	45	03
	225	15
TOTAL	930	62

Divididas entre quatro componentes curriculares localizados no último período do Curso, 225 horas do **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos** são destinadas à área de aprofundamento eleita pelo discente. Após cursar a maior parte das disciplinas dos núcleos **de Estudos Básicos e de Aprofundamento e Diversificação de Estudos**, o estudante opta, ao término do penúltimo período letivo, por diversificar sua formação, aprofundando seus estudos em uma das áreas oferecidas no referido período.

6.2.1 Áreas de Aprofundamento

Em conformidade com o que é disposto no Parecer CNE/CP nº. 05/2005, “O projeto pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do curso de Pedagogia”. De acordo com esse documento, a observação das necessidades e interesses locais e regionais permitirá aprofundar questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, a exemplo de educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e de educação de pessoas jovens e adultas. O aprofundamento feito pelo discente em uma das áreas ou modalidades de ensino específicas oferecidas pelo curso será comprovado em seu histórico escolar e não configurará uma habilitação.

Nessa perspectiva, dentro do Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, quatro disciplinas correspondentes a 225 horas, situadas no último período letivo do curso, são voltadas ao aprofundamento de estudos em uma área eleita pelo estudante, entre duas oferecidas. A definição dessas duas áreas acontecerá, primeiramente, com base nas possibilidades de oferecimento das disciplinas que as compõem, considerando-se a disponibilidade de docentes que possam assumi-las no período em que forem requeridas. Uma vez identificadas tais áreas, serão levantadas as demandas dos estudantes matriculados no penúltimo período letivo do curso. Desse modo, haverá a definição obedecendo ao seguinte critério: duas áreas, caso haja pelo menos dez alunos interessados por cursar cada uma delas; ou uma, caso a maioria dos estudantes opte por uma mesma área. Havendo a oferta de duas, o aluno opta por uma delas. Não atendido o critério de demanda estabelecido, será oferecida uma área, que deverá ser cursada por todos os alunos.

Feita a escolha, no último período letivo, o estudante cursará quatro disciplinas referentes a sua preferência, o que lhe permitirá dedicar-se ao estudo de uma questão relevante à formação do profissional pedagogo.

Caso o aluno opte por uma área, curse determinada carga horária a ela referente, embora não complementando as 225 horas que totalizam o aprofundamento, e se interesse por aprofundar-se em outra questão, poderá fazê-lo, desde que curse as quatro disciplinas

pertencentes à nova área escolhida, perfazendo suas 225 horas. Não será permitido, entretanto, que um aluno integralize duas áreas de aprofundamento.

Diante da pluralidade concernente à formação e à atuação do pedagogo e da multiplicidade de interesses aos quais se voltam os docentes do curso de Pedagogia ora proposto, justifica-se a apresentação de diferentes áreas de aprofundamento. É claro que não será possível oferecer múltiplas áreas em concomitância, mas apresenta-se como premente a necessidade de existirem diversas possibilidades que garantam, em diferentes momentos e contextos, pensar a formação dos docentes e sua diversificação a partir de variadas perspectivas que respeitem as necessidades e interesses locais/regionais e os interesses dos sujeitos em formação. Desse modo, são propostas as seguintes áreas de aprofundamento: Educação de Surdos, Linguagens e Diversidade, Política e Gestão Educacional, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Psicologia Educacional, Tecnologias Educacionais e Educação Matemática, as quais são detalhadas a seguir, com justificativa e disciplinas componentes.

a) Área de aprofundamento em Educação de Surdos

Atualmente, a condição bilíngüe dos surdos é fato inconteste, referendada por estudiosos tais como Ferreira Brito, Felipe, Quadros, Moura, Lodi, Perlin, Skliar e Souza, e assumida pela atual política pública nacional de educação, através do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos (MEC/SEESP).

Essa condição parte do pressuposto de que a língua brasileira de sinais - Libras -, de modalidade visuo-espacial, é a forma adequada para a aquisição e utilização da linguagem pelas pessoas surdas, bem como para o desenvolvimento cognitivo e social desses sujeitos. Por outro lado, a língua portuguesa é compreendida como uma segunda língua, que exige um processo formal para a sua aprendizagem. Essas duas línguas devem permear a educação dos surdos, pois se situam politicamente enquanto direito.

Para que esse direito seja assegurado, a formação de professores bilíngües é um de seus pressupostos. O ensino da língua portuguesa, o entendimento das particularidades culturais dos surdos e do espaço curricular das línguas envolvidas no processo educacional devem fundamentar-se em sólidas bases teóricas, uma vez que nortearão as práticas pedagógicas desses professores.

Dessa forma, considerando que o respeito à diferença lingüística e sócio-cultural dos surdos precisa existir e que sua educação deve ser fortalecida, a área de aprofundamento em Educação de Surdos visa à formação de professores bilíngües que possam atuar nos diversos espaços educacionais nos quais as pessoas surdas estejam inseridas.

Área de aprofundamento em Educação de Surdos	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
A Educação da Pessoa Surda	60
Libras e Prática Pedagógica na Educação de Surdos	60
Ensino Bilíngüe e Educação de Surdos	60
Temas Contemporâneos em Educação de Surdos	45
TOTAL	225

b) Área de aprofundamento em Linguagens e Diversidade

As sociedades contemporâneas, nas quais as culturas impressa e eletrônica se fazem presentes, têm se caracterizado, cada vez mais, como campo de produção e utilização de múltiplas linguagens, que se prestam a objetivos e funções sociais

diversos, quando inseridas em práticas sociais específicas, desenvolvidas por distintos grupos sociais.

Nesse contexto, considerando que é também papel da escola preparar o aluno para compreender os mecanismos lingüísticos e fazer uso da linguagem em diferentes situações comunicativas, é imprescindível que o professor em formação, com base em conhecimentos sobre a relação linguagem/cultura/sociedade, possa aprofundar a reflexão sobre diferentes linguagens, com vistas a uma prática pedagógica que contemple tal diversidade.

Sendo assim, esta área de aprofundamento, para além de proporcionar, ao docente em formação, subsídios teóricos sobre algumas linguagens de nossa sociedade (oral, escrita, visual, digital, literária etc.), de modo a otimizar a construção de propostas pedagógicas para cada linguagem específica, objetiva favorecer o conhecimento, a produção e a análise de políticas, propostas pedagógicas e/ou pesquisas educacionais de ensino-aprendizagem das diversas linguagens utilizadas por grupos sociais distintos.

Ao focalizar a formação do profissional de educação como docente e/ou pesquisador no campo da linguagem, esta área contempla as disciplinas listadas a seguir.

Área de aprofundamento em Linguagens e Diversidade	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Linguagens, Cultura e Diversidade	60
Sociolingüística	60
Múltiplas Linguagens e Práticas Pedagógicas	60
Práticas de Letramento e Formação Docente	45
TOTAL	225

c) Área de aprofundamento em Política e Gestão Educacionais

A gestão educacional constitui-se, ao longo das três últimas décadas do século XX, em uma temática de grande relevância acadêmica e política, no âmbito da qual se evidencia o embate teórico-prático entre concepções orientadas por antagônicas racionalidades, a mercadológica-empresarial e a democrático-educacional (FÉLIX, 1984).

Em se considerando, mais restritamente, o curso de Pedagogia, um duplo movimento também confere relevo à dimensão da gestão: por um lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CP nº 01/2006) adotam uma concepção bastante ampliada da docência e do professor, segundo a qual, as atividades docentes passam a compreender, também, a participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Por outro lado, o processo de reflexão desenvolvido na Unidade Acadêmica de Educação do CH/UFCG possibilitou o reconhecimento da gestão – da escola e do sistema de ensino – como importante dimensão e espaço de atuação dos egressos – ou dos alunos – do curso.

Ausentes da estrutura curricular do curso de Pedagogia em vigor, estudos sobre a gestão permanecem como uma significativa lacuna no processo formativo dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

São essas as razões que norteiam a decisão de propor a inclusão da área de aprofundamento Política e Gestão Educacional na estrutura curricular do projeto pedagógico do Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação do CH/UFCG.

Área de aprofundamento em Política e Gestão Educacionais	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Gestão Educacional	60
Políticas de Gestão e Financiamento da Educação	60
Políticas Curriculares	60
Relações de Saber-Poder nos Sistemas de Ensino e nas Escolas	45
TOTAL	225

d) Área de aprofundamento em Educação do Campo

A Educação do Campo, mais do que um “tipo” específico de educação, é uma manifestação política que objetiva fazer aparecer a realidade do campo, bem como aqueles que habitam esse lugar e que se constroem, também, a partir dele. Historicamente, os povos camponeses foram e, de certa forma, ainda são deixados à margem dos projetos de desenvolvimento do Brasil. Isto porque, “no modelo de desenvolvimento que vê o Brasil como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção” (MOLINA, 1999, p. 21). Conforme afirma Abramovay (2001), o campo e os camponeses existem e, por assim ser, têm direito a serem contemplados pelos mais diversos setores – públicos e privados – que constituem a sociedade e o Estado brasileiro. Atualmente, os dados revelam a urgente necessidade de ações mais voltadas a essa realidade específica. Apesar disso, os programas de formação de professores – magistério e cursos superiores – não tratam das questões do campo, mesmo nas regiões em que grande parte desses professores poderá trabalhar nesse contexto.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia da UFCG, ao criar uma área de aprofundamento de estudos em Educação do Campo, estará contribuindo para modificar o desenho do quadro atual da educação realizada na zona rural, tanto no município de Campina Grande, quanto em cidades próximas, das quais recebe, continuamente, alunos para realizarem sua formação. Essa contribuição incidirá, de maneira direta, na preparação de professores já atuantes ou que atuarão em escolas voltadas ao atendimento a sujeitos com identidade camponesa e, de maneira indireta, na formação desses sujeitos, a partir de um ensino contextualizado que, sem deixar de contemplar o conhecimento universal, tenha como referência os conhecimentos e saberes produzidos/construídos no campo.

Dessa forma, considerando os argumentos anteriormente apresentados, esta área contempla as seguintes disciplinas:

Área de aprofundamento em Educação do Campo	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Educação, Identidade e Cultura do Campo	60
Movimentos Sociais e Educação Básica no Campo	60
Metodologias de Ensino no Campo	60
Educação e Desenvolvimento Sustentável	45
TOTAL	225

e) Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos

No atual contexto da sociedade brasileira, a construção de conhecimentos e a formação de professores para atuarem na educação de jovens e adultos (EJA) fazem-se necessárias, de modo a contribuir para o enfrentamento do desafio de

garantir, aos brasileiros que deixaram a escola ou nunca a freqüentaram, a oportunidade de ingressar e permanecer nela, usufruindo de uma educação de qualidade social.

As precárias condições de oferta de EJA, os altos índices de evasão e baixo rendimento escolar, a inadequação da escola aos interesses e às necessidades dos alunos, a ausência de formação profissional específica e permanente para os professores, e a desarticulação educação/trabalho compõem uma problemática complexa que sinaliza o afastamento, para horizontes mais distantes, das soluções definitivas para o analfabetismo e subescolarização dessa parcela da população.

Na perspectiva de universalização do ensino de qualidade social, meta relacionada à idéia de educação para a cidadania, atrelada ao desenvolvimento científico e tecnológico, a educação de jovens e adultos, compreendida em seu sentido pleno e não apenas como oferta compensatória de rudimentos de leitura, escrita e cálculo, necessita de profissionais qualificados para atender às especificidades e potencialidades desse público.

Assim, a área de aprofundamento apresentada buscará, através das suas disciplinas e da sua articulação com a pesquisa e a extensão, problematizar a atuação dos professores de EJA, concatenada às três dimensões básicas da qualificação profissional, quais sejam: preparação técnica, compromisso político para emancipação de indivíduos que vivenciam diferentes processos de exclusão, e sensibilidade na tomada de decisões. Trata-se, pois, de articular as dimensões epistemológica, política, profissional e ética, o que se pretende contemplar nas disciplinas propostas.

Área de aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos	60
Práticas Educativas e Construção do Currículo na Educação de Jovens e Adultos	60
Educação Popular e Movimentos Sociais	60
Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão na Educação de Jovens e Adultos	45
TOTAL	225

f) Área de aprofundamento em Psicologia Educacional

As reflexões científicas, no campo dos estudos psicológicos, enriqueceram-se e mostraram que essa área se amplia em função dos diversos olhares sobre os processos de ensino-aprendizagem, considerando aspectos múltiplos e interatuantes (biológicos, sociais, históricos e culturais) no desenvolvimento da mente humana.

Nesse sentido, a área de aprofundamento em Psicologia Educacional proporcionará, ao pedagogo em formação, uma leitura crítica dos processos educacionais, em seus aspectos multidimensionais, bem como dos fatores psicossociais de exclusão na e através da escola.

O aprofundamento dos estudos em Psicologia da Educação contemplará, ainda, uma análise da evolução desse campo do saber em temáticas específicas, os desdobramentos atuais das pesquisas em tal área e suas implicações pedagógicas.

Portanto, essa área de aprofundamento justifica-se pela exigência que se impõe, aos docentes em formação, da necessidade de incursões no debate

atualizado da Psicologia Educacional, tendo em vista que não podem prescindir de amplo conhecimento numa área que oferece contribuições efetivas para as práticas educativas.

Área de aprofundamento em Psicologia Educacional	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Mediação Pedagógica	60
Processos Psicossociais de Exclusão	60
Psicanálise e Educação	60
Psicologia Sócio-Cultural	45
TOTAL	225

g) Área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais

As mudanças de ordem social, política, educacional, econômica e tecnológica que ocorreram nas últimas décadas implicaram o surgimento de uma diversidade de espaços educativos, instrumentos culturais e processos de aprendizagem que tornam cada vez mais complexas as relações entre professores e alunos e os processos de ensino-aprendizagem no contexto escolar e extra-escolar.

Para enfrentar essa nova realidade, precisamos assumir o desafio de aprender e ensinar os futuros professores a tirar o melhor proveito dos meios tecnológicos e informacionais que passaram a mediar as mais variadas formas de interação social, desde o trabalho, o lazer, até a produção e apropriação de conhecimentos.

A necessidade de conhecimentos específicos a respeito das possibilidades, condições e limitações do uso das tecnologias educacionais atualmente disponíveis, pautada em análises e reflexões críticas a respeito de suas contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento humano, justificam a criação de uma área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais.

Sob esse enfoque, esta área de aprofundamento possibilitará um diferencial qualitativo na formação acadêmica dos alunos de Pedagogia, pois, a despeito de todas as dificuldades existentes, o uso das tecnologias cresce significativamente nas situações de ensino, seja à distância, presencial ou semi-presencial. Nesse sentido, é urgente a necessidade de ampliar os conhecimentos dos docentes e discentes em formação sobre novas práticas educativas mediadas por tecnologias educacionais, considerando que já vivenciamos, em nosso cotidiano, novas relações sociais mediadas pelas ferramentas de comunicação e informação.

Área de aprofundamento em Tecnologias Educacionais	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Linguagens em Contexto Digital	60
Tecnologias Educacionais e Processos de Aprendizagem	60
Mídias Impressas na Educação	60
Fundamentos Históricos e Políticos das Tecnologias Educacionais	45
TOTAL	225

h) Área de aprofundamento em Educação Matemática

Durante décadas, a Matemática tem se constituído como uma preocupação para profissionais da educação, razão pela qual alguns estudos vêm buscando respostas para os problemas oriundos do trabalho com esse campo do

conhecimento. Considerando tal preocupação, surge, nas últimas três décadas, no âmbito mundial, o que hoje denominamos de Educação Matemática, enfocando os aspectos que influenciam a relação entre o professor, o aluno e o saber matemático.

No Brasil, há pouco mais de dez anos, desenvolvem-se estudos mais sistemáticos sobre essa temática. No campo teórico, tem-se avançado nas discussões sobre aspectos como: epistemologia e didática da Matemática; representação semiótica; transposição didática; visualização, entre outros. Tal avanço tem permitido novas reflexões, subsidiando práticas pedagógicas de Matemática em várias áreas: no contexto do campo; na educação de jovens e adultos; na educação especial; e no uso de novos recursos tecnológicos. Diante do exposto, a área de aprofundamento em Educação Matemática se justifica, sobretudo, para fomentar a reflexão sobre tais áreas.

Área de aprofundamento em Educação Matemática	
DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA
Ensino de Matemática na Educação Especial	60
Educação Matemática de Jovens e Adultos	60
Instrumentos Tecnológicos no Ensino de Matemática	60
A Matemática na Educação do Campo	45
TOTAL	225

6.3 Núcleo de Estudos Integradores

O terceiro núcleo que compõe a organização curricular do curso é o **Núcleo de Estudos Integradores**, cujo objetivo é propiciar enriquecimento curricular através da participação do aluno em a) seminários, estudos curriculares, projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas que propiciem vivências nas mais diferentes áreas do campo educacional, e c) atividades de comunicação e expressão cultural, correspondendo a 120 horas (3,7%) da carga horária total do curso.

Ao final de cada período letivo, o Colegiado do Curso apreciará as solicitações de reconhecimento das atividades de enriquecimento curricular realizadas pelos alunos, considerando a sua pertinência aos propósitos definidos no Parecer CNE/CP nº. 03/2006, quais sejam: alargamento das experiências dos estudantes e consolidação da sua formação.

Através de processo formalizado à Pró-Reitoria de Ensino, as atividades realizadas pelo discente e aprovadas pelo Colegiado do Curso serão registradas no histórico escolar do aluno como conteúdos complementares flexíveis.

NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADORES	
Conteúdos Complementares Flexíveis	120
TOTAL	120

6.4 Distribuição das disciplinas por período letivo

a) Turno manhã

Nome da disciplina	Créditos	Carga horária	Pré-requisitos
1º PERÍODO			
Introdução à Filosofia	04	60	-
Introdução à Sociologia	04	60	-
Introdução à Psicologia da Educação	04	60	-
Fundamentos Econômicos da Educação	03	45	-
Leitura e Produção Textual	03	45	-
Fundamentos Históricos da Educação I	03	45	-
Cultura e Educação	04	60	-
2º PERÍODO			
Fundamentos Filosóficos da Educação	04	60	Introdução à Filosofia
Fundamentos Sociológicos da Educação	04	60	Introdução à Sociologia
Fundamentos Psicológicos da Educação I	04	60	Introdução à Psicologia da Educação
Fundamentos Políticos da Educação	02	30	-
Análise e Produção de Textos Acadêmicos	04	60	Leitura e Produção Textual
Fundamentos Históricos da Educação II	04	60	Fundamentos Históricos da Educação I
Corpo, Brinquedo e Educação	03	45	-
3º PERÍODO			
Matemática Elementar	03	45	-
Didática	04	60	-
Fundamentos Psicológicos da Educação II	04	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
Política e Gestão Educacionais	03	45	Fundamentos Políticos da Educação
Fundamentos Lingüísticos	04	60	-
Educação de Jovens e Adultos	03	45	-
Introdução à Pesquisa Educacional	04	60	Análise e Produção de Textos Acadêmicos
4º PERÍODO			
Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática Elementar
Avaliação dos Processos Educacionais	03	45	Didática
Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60	Fundamentos Lingüísticos
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Teorias do Currículo	03	45	-
Pesquisa Educacional I	03	45	Introdução à Pesquisa Educacional
5º PERÍODO			
Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Processos de Alfabetização e Letramento	04	60	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem
História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado I	04	60	Política e Gestão Educacionais <i>Pesquisa Educacional I</i>

Seminário em Educação I	03	45	-
6º PERÍODO			
Fundamentos da Educação Infantil	04	60	Fundamentos Históricos da Educação II <i>Fundamentos Filosóficos da Educação</i>
Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	04	60	-
Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Processos de Alfabetização e Letramento
Literatura Infantil	04	60	-
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	Corpo, Brinquedo e Educação
Pesquisa Educacional II	03	45	Estágio Supervisionado I
Seminário em Educação II	02	30	Seminário em Educação I
7º PERÍODO			
Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	03	45	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) <i>Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>
Educação Especial	04	60	-
Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado II	10	150	Estágio Supervisionado I <i>Pesquisa Educacional II</i>
Seminário em Educação III	02	30	Seminário em Educação II
8º PERÍODO			
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	03	45	-
Estágio Supervisionado III	10	150	Estágio Supervisionado II
Trabalho de Conclusão de Curso	-	-	Estágio Supervisionado III (co-requisito)
Seminário em Educação IV	02	30	Seminário em Educação III

b) Turno noite

Nome da disciplina	Créditos	Carga horária	Pré-requisitos
1º PERÍODO			
Introdução à Filosofia	04	60	-
Introdução à Sociologia	04	60	-
Fundamentos Econômicos da Educação	03	45	-
Leitura e Produção Textual	03	45	-
Cultura e Educação	04	60	-
2º PERÍODO			
Fundamentos Filosóficos da Educação	04	60	Introdução à Filosofia
Fundamentos Sociológicos da Educação	04	60	Introdução à Sociologia
Fundamentos Históricos da Educação I			-
Análise e Produção de Textos Acadêmicos	04	60	Leitura e Produção Textual
Corpo, Brinquedo e Educação	03	45	-
3º PERÍODO			
Introdução à Psicologia da Educação	04	60	-

Didática	04	60	-
Fundamentos Históricos da Educação II	04	60	Fundamentos Históricos da Educação I
Fundamentos Lingüísticos	04	60	-
Fundamentos Políticos da Educação	02	30	-
4º PERÍODO			
Fundamentos Psicológicos da Educação I	04	60	Introdução à Psicologia da Educação
Matemática Elemental	03	45	-
Política e Gestão Educacionais	03	45	Fundamentos Políticos da Educação
Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	04	60	Fundamentos Lingüísticos
Introdução à Pesquisa Educacional	04	60	Análise e Produção de Textos Acadêmicos
5º PERÍODO			
Fundamentos Psicológicos da Educação II	04	60	Fundamentos Psicológicos da Educação I
Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática Elemental
Avaliação dos Processos Educacionais	03	45	Didática
Processos de Alfabetização e Letramento	04	60	Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem
Pesquisa Educacional I	03	45	Introdução à Pesquisa Educacional
Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02	30	Corpo, Brinquedo e Educação
6º PERÍODO			
História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Matemática II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Matemática I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Processos de Alfabetização e Letramento
Estágio Supervisionado I	04	60	Política e Gestão Educacionais <i>Pesquisa Educacional I</i>
Seminário em Educação I	03	45	-
7º PERÍODO			
História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	História I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-
Ciências II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Ciências I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Língua Materna II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Fundamentos da Educação Infantil	04	60	Fundamentos Históricos da Educação II <i>Fundamentos Filosóficos da Educação</i>
8º PERÍODO			
Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)	04	60	-
Geografia II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	Geografia I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
Educação de Jovens e Adultos	03	45	-
Literatura Infantil	04	60	-
Pesquisa Educacional II	03	45	Estágio Supervisionado I
Seminário em Educação II	02	30	Seminário em Educação I
9º PERÍODO			
Teorias do Currículo	03	45	-
Educação Especial	04	60	-
Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	04	60	-

Ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos	03	45	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) <i>Língua Materna I na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i>
Estágio Supervisionado II	10	150	Estágio Supervisionado I <i>Pesquisa Educacional II</i>
Seminário em Educação III	02	30	Seminário em Educação II
10º PERÍODO			
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	04	60	-
Disciplina da área de aprofundamento	03	45	-
Estágio Supervisionado III	10	150	Estágio Supervisionado II
Trabalho de Conclusão de Curso	00	00	Estágio Supervisionado III (co-requisito)
Seminário em Educação IV	02	30	Seminário em Educação III

6.4.1 Fluxogramas (VER ANEXO)

7. FORMAS DE ACESSO AO CURSO E NÚMERO DE VAGAS POR PERÍODO

O ingresso no Curso de Pedagogia, considerando o estabelecido no Artigo 9º da Resolução nº 26/2007 da Câmara Superior de Ensino da UFCG, far-se-á mediante:

- I – concurso vestibular;
- II – transferência;
- III – admissão de graduado;
- IV – reingresso;
- V – reopção;
- VI – programas acadêmicos específicos.

A cada período letivo serão oferecidas trinta (30) vagas para ingresso no Curso de Pedagogia.

8. CONDIÇÕES DE OFERTA DO CURSO

A efetivação do que é proposto neste projeto demanda a garantia de condições, estruturais e referentes a recursos humanos, que possibilitem a plena oferta do curso, ademais quando se consideram as precariedades já existentes nesses âmbitos.

No tocante aos recursos humanos, cabe ressaltar que a Unidade Acadêmica de Educação, à qual o curso de Pedagogia é vinculado, para dar conta da demanda de disciplinas deste curso e das demais Licenciaturas do Centro de Humanidades, conta atualmente com 31 (trinta e um) professores efetivos, dos quais 09 (nove) estão afastados, e com 08 (oito) professores substitutos. Levar em conta o quadro docente que, hoje, vem garantindo a execução da estrutura curricular em vigor faz-se necessário à reflexão acerca das novas necessidades advindas da realização do curso nos moldes aqui propostos, a partir dos direcionamentos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Considerando que tais diretrizes estabelecem que o Curso de Licenciatura em Pedagogia deve formar o docente para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que historicamente o curso de Pedagogia do Centro de Humanidades voltou-se à formação para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau (1ª à 4ª série), não há hoje, no quadro docente efetivo da Unidade Acadêmica de Educação, nenhum professor com formação específica na área de atuação da Educação Infantil, nem

com estudos e pesquisas direcionados a ela. Esse dado torna imperiosa a necessidade, diante da obrigatoriedade da implementação desta proposta, de contratação de docentes com formação voltada a essa área, inclusive para o acompanhamento dos estudantes na disciplina Estágio Supervisionado II, composta por atividades de observação, planejamento, implementação e avaliação de práticas de ensino voltadas à Educação Infantil.

Necessário se faz ressaltar que a Resolução CNE/CP nº 01/2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, estabelece, em seu Art. 12, que “concluintes do curso de Pedagogia ou Normal Superior que, no regime das normas anteriores a esta Resolução, tenham cursado uma das habilitações, a saber, Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, e que pretendam complementar seus estudos na área não cursada poderão fazê-lo”, preferencialmente na instituição na qual cursaram sua primeira formação. Uma vez que o curso de Pedagogia do Centro de Humanidades sempre esteve voltado à formação de docentes para o Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau, pressupõe-se que haverá uma demanda significativa de egressos buscando complementar seus estudos na área não cursada, a voltada à docência na Educação Infantil, fator que também reforça a necessidade de contratação de docentes para essa área.

Cabe ressaltar que, dentro da nova proposta de organização do curso, o estágio curricular supervisionado assumirá uma lógica diferenciada, com 360 horas distribuídas em três componentes curriculares localizados em períodos letivos distintos, cada um voltado a um aspecto da docência: a gestão, a docência na Educação Infantil e a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Dado o número de alunos que comporá cada turma de Estágio e a necessidade de constituição de uma equipe docente responsável pelo acompanhamento dos discentes em sua trajetória ao longo dos Estágios Supervisionados I, II e III, também torna-se imprescindível a contratação de professores para essa área específica de atuação.

Outro dado relevante a ser destacado é o fato de, a partir das referidas diretrizes, ter havido um aumento significativo da carga horária dos cursos de Pedagogia, que deverão ter, no mínimo, 3200 horas. No caso específico deste curso de Pedagogia, houve um aumento de mais de 850 horas na carga horária total, aspecto que implicará, entre outros fatores, o aumento do número de componentes curriculares a serem oferecidos, em virtude também da ampliação da concepção de docência que deve, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, nortear a formação do pedagogo. Desse modo, a ampliação do número de disciplinas que comporão o currículo do curso de Pedagogia também torna necessária a contratação de novos docentes para atuação em áreas como Pesquisa Educacional, Ensino de Arte e Ensino de Geografia.

A observação de que, nesta proposta, o aluno opta por uma área de aprofundamento para dedicar-se à intensificação de seus estudos em uma questão específica também justifica a necessidade de contratação de novos docentes, uma vez que será necessário garantir, além do oferecimento das cinquenta e cinco disciplinas componentes da formação dirigida a todos os estudantes, mais quatro componentes curriculares referentes a cada uma das áreas de aprofundamento oferecidas, fato que resultará numa ampliação significativa do número de disciplinas oferecidas em relação à estrutura curricular até então vigente no curso.

Em relação às condições estruturais necessárias ao pleno funcionamento da proposta, há muito vêm sendo reivindicadas condições mais favoráveis e adequadas ao funcionamento das atividades do curso de Pedagogia. Tais condições incluem a existência de mais ambientes, voltados aos laboratórios; ao estudo dos docentes e discentes; às atividades de pesquisa e extensão, incluindo o apoio aos grupos de pesquisa e aos projetos de ensino e extensão desenvolvidos no âmbito da Unidade Acadêmica de Educação; às atividades do Grupo PET – Pedagogia; aos ambientes de professores; à criação de uma Biblioteca Setorial etc. Incluem, ainda, as condições para que, nesses espaços, seja possível desenvolver as atividades pedagógicas previstas, o que requer que sejam garantidos equipamentos e materiais que possibilitem, entre outros aspectos, a articulação curricular no âmbito do Curso.

9. AVALIAÇÃO

9.1 Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Tendo a concepção emancipatória do processo avaliativo como fundamento, respeitando a autonomia do professor, as normas estabelecidas na legislação – nacional e local – pertinente e as especificidades teórico-metodológicas dos vários componentes curriculares, a avaliação do ensino-aprendizagem, no curso de Pedagogia, será realizada de forma contínua e cumulativa, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Mediante procedimentos adequados aos respectivos componentes curriculares, o processo avaliativo, superando o caráter classificatório, cumprirá o papel de fornecer subsídios para a reorientação e o aprimoramento do processo pedagógico e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do curso.

9.2 Avaliação da implementação do projeto

A melhoria do Curso depende da capacidade reflexiva dos seus integrantes. Considerando que este projeto é dinâmico e que pode ser melhorado a partir da constatação da necessidade de alterações e ajustes, propomos a avaliação permanente do Curso numa perspectiva multidimensional, colaborativa e contínua (Saint-Laurent et al., 1995).

O aspecto multidimensional dessa avaliação considera tanto a multiplicidade dos critérios avaliativos, quanto a análise da ação dos diversos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva, tal avaliação deverá voltar-se:

1. ao funcionamento administrativo, incluindo aspectos como infra-estrutura de sala de aula, secretarias e laboratórios; relação funcionários-docentes e funcionários-discentes; relação gestores-funcionários; funcionamento das instâncias deliberativas (assembléias departamentais, reuniões de comissões, colegiados etc.); exeqüibilidade das ações planejadas; horários de funcionamento, dentre outros; e

2. ao funcionamento pedagógico, abrangendo a pertinência das metodologias de ensino (conteúdos, objetivos, referencial teórico, procedimentos de ensino e de avaliação) aos planos de curso das disciplinas; relação professor-aluno; relação entre os planos de curso e os objetivos propostos neste projeto; avaliação de projetos de pesquisa, ensino e extensão etc.

Esses aspectos serão base para a estruturação dos instrumentos avaliativos e serão analisados na perspectiva de cada segmento integrante do curso (discente, docente e técnico-administrativo), o que possibilitará uma análise dos olhares de cada grupo de sujeitos em relação a um mesmo aspecto em análise; daí a avaliação ter caráter colaborativo.

Pensamos ainda na continuidade do processo. Em virtude disso, a avaliação deverá ser realizada ao final do período letivo, em semestres alternados e contará com a aplicação, aos diferentes segmentos componentes do curso, de um instrumento avaliativo que contemple as dimensões funcionamento administrativo e pedagógico.

O processo avaliativo será conduzido por uma equipe composta por representantes dos diversos segmentos, escolhidos por seus pares, e dirigido pela Coordenação da Graduação em Pedagogia. Essa equipe terá a responsabilidade de elaborar o instrumento avaliativo, modificando-o quando se fizer necessário. Também caberá, a ela, aplicar o instrumento e sistematizar os dados obtidos, analisando-os com vistas à produção do relatório conclusivo da avaliação.

Esse relatório será socializado com os sujeitos do curso no período letivo subsequente à aplicação do instrumento avaliativo. Durante a socialização do referido relatório, a equipe responsável pela avaliação terá como objetivos: 1) apresentar os resultados de modo a problematizar as condições atuais de

funcionamento do curso; 2) construir encaminhamentos voltados à resolução dos problemas detectados; e 3) otimizar a continuidade e qualidade do processo avaliativo. Após tal socialização, os resultados da avaliação serão submetidos à apreciação do Colegiado de Pedagogia e da Assembléia da Unidade Acadêmica de Educação.

O processo avaliativo em questão poderá, ainda, ser desenvolvido enquanto projeto de pesquisa e extensão, contando com a participação de discentes que investigarão o seu próprio processo formativo, enquanto participam dele como alunos e pesquisadores auxiliares.

10. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputa de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, São Paulo: Cortez: Campinas: CEDES, out. 2006. p. 819-842.

SAINT-LAURENT, L. et al. **Programme d'intervention auprès des élèves à risque: une nouvelle option éducative**. Montréal, Canadá: Gaetan Morin, 1995.

Z Aidan, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 143-148.

ANEXO B – Composição Curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba



Universidade Estadual da Paraíba - Centro de Educação- Campus I
 Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura
 Resolução de Aprovação do Projeto Pedagógico
 UEPB/CONSEPE/35/99
 Carga horária alterada de 33h para 40h conforme
 RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/031/2008
 Substitui o TAO pelo TCC conforme
 RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/032/2009

APRESENTAÇÃO:

O curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba forma educadores(as), docentes e especialistas com o domínio do fenômeno educativo, capaz de uma atuação crítica e transformadora nos diversos âmbitos da prática educativa intencional.

PERFIL PROFISSIONAL:

O profissional dessa área estará apto para exercer o magistério da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e atuar em atividades relacionadas à Gestão Educacional, bem como pesquisa, produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação. A formação do pedagogo fundamenta-se numa concepção crítica e emancipatória da Educação e tem como propósito formar um profissional comprometido com a realidade política, social, cultural e educacional da sociedade contemporânea.

A realidade da sociedade contemporânea traça um novo perfil profissional que exige a formação de pedagogos/as cada vez mais sensíveis à solicitação do real. Profissionais que possam criar novas alternativas às exigências de formação e de organização da escola básica, produzindo, construindo e reconstruindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação e emancipação humana de nossa infância, nossa juventude e de nossos adultos.

O Curso de Pedagogia propiciará ao/à licenciando/a o domínio de conhecimentos teóricos, linguagens e tecnologias próprias do fenômeno educativo e das relações educação/sociedade, em contextos do passado e do presente. O exercício da crítica, de posturas propositivas frente a problemas da prática pedagógica, assim como a condução de processos educacionais, assentados em procedimentos investigativos e em princípios éticos e democráticos compõe o eixo metodológico da formação, complementado pelo cultivo da sensibilidade para o diálogo com temas recorrentes e contraditórios da sociedade.

CAMPO DE ATUAÇÃO:

Quanto à atuação profissional, o/a Pedagogo/a poderá atuar como:

- Professor/a de instituições de Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Gestor/a de sistemas de ensino e de instituições educacionais;
- Educador/a social em organizações não-governamentais, movimentos sociais e instituições assistenciais.

OBJETIVOS:

As transformações da sociedade contemporânea consolidam a educação como fenômeno plurifacetado, o que afeta a pedagogia como teoria e prática da educação, com a internalização e disseminação de saberes e modos de ação. Acentuam-se as práticas formais e não-formais, surgem iniciativas de formação continuada nas escolas, nas indústrias e em diversos espaços sociais.

O pedagógico perpassa todos os setores da sociedade, de forma direta e indireta, extrapolando o âmbito escolar e abrangendo esferas amplas da educação não-escolar.

Neste contexto, o Curso de Licenciatura em Pedagogia deve considerar a necessidade de um profissional multiqualeificado. Sendo assim, o objetivo do Curso é formar pedagogos/as, capacitados a atuarem na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão de Processos Educativos.

COMPOSIÇÃO CURRICULAR – Seriado semestral: TURNO DIURNO

I SEMESTRE – 480 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 211101 Filosofia da Educação I 80 Básico
- 211102 Sociologia da Educação I 80 Básico
- 211103 História da Educação I 80 Básico
- 211104 Antropologia da Educação 80 Básico
- 211105 Metodologia Científica 80 Complementar
- 211106 Biologia e Educação 80 Básico

II SEMESTRE –480 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 211201 Filosofia da Educação II 40 Básico
- 211202 Sociologia da Educação II 40 Básico
- 211203 História da Educação II 80 Básico
- 211204 Psicologia da Educação 80 Básico
- 211205 Epistemologia da Educação 40 Básico
- 211206 Leitura e Elaboração de texto - LET 80 Básico
- 211207 Educação Especial I 80 Básico
- 211208 Ética e Educação 40 Básico

III SEMESTRE – 520 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 211301 Currículo 120 Básico

211302 Didática 120 Básico
 211303 Política e Gestão Educacional I 80 Complementar
 211304 Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I 80 Básico
 211305 Planejamento e Avaliação Educacional I 80 Complementar
 211306 Estágio supervisionado I 40 Básico

IV SEMESTRE – 520 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 211401 Pesquisa em Educação 80 Complementar
 211402 Política e Gestão Educacional II 40 Complementar
 211403 Educação e Tecnologias 80 Complementar
 211404 Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II 80 Básico
 211405 Planejamento e Avaliação Educacional II 40 Complementar
 211406 Educação e Trabalho 80 Complementar
 211407 Educação Especial II 40 Básico
 211408 Estágio supervisionado II 80 Básico

V SEMESTRE – 520 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 211501 Educação Infantil I 80 Básico
 211502 Psicolinguística 80 Básico
 211503 Psicomotricidade 80 Básico
 211504 Psicopedagogia 80 Básico
 211505 Literatura Infante-Juvenil e Escolarização 40 Básico
 211506 Conteúdo e Metodologia do ensino da Arte 120 Básico
 211507 Estágio supervisionado III 40 Básico

VI SEMESTRE – 520 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 211601 Educação Infantil II 80 Básico
 211602 Estágio supervisionado IV 80 Básico
 211603 Educação de Jovens e Adultos 80 Básico
 211604 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS 40 Básico
 211605 Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais 120 Básico
 211606 Diversidade, Inclusão Social e Educação 80 Básico
 - Eletiva 40 Eletivo

VII SEMESTRE – 520 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 211701 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 120 Básico
 211702 Conteúdo e Metodologia do Ensino da História 120 Básico
 211703 Concepção e Metodologia da Alfabetização 120 Básico
 211704 Educação, Meio Ambiente e Escolarização 40 Básico
 211705 Estágio supervisionado V 80 Básico
 211706 TCC - Básico
 - Eletiva 40 Eletivo

VIII SEMESTRE – 360 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 211801 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Geografia 120 Básico
 211802 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática 120 Básico
 211803 Estágio supervisionado V 80 Básico
 211805 TCC - Básico
 - Eletiva 40 Eletivo

Atividades Eletivas

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES CH

211001 Informática e Educação 40
 211002 Educação a Distancia 40
 211003 Softwares Educativos e Aprendizagem 40
 211004 A Infância e suas Múltiplas Linguagens 40
 211005 Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança 40
 211006 A Pratica Pedagógica na Educação Infantil 40
 211007 Políticas Publicas no Cont. da Ed. Infantil 40
 211008 Seminários em Políticas Publicas e Prática Educativa 40
 211009 Pesquisas em Políticas Publicas e Prática Educativa 40
 211010 Educação do Campo 40
 211011 Projeto Politico Pedagógico 40
 211012 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem 40
 211013 Identidade e Saberes Docentes 40
 211014 Contação de Historias 40
 211015 Movimentos Sociais e Educação 40
 211016 Educação e Etnicidade Afro-brasileira 40
 211017 Gênero e Direitos Humanos 40
 211018 Fundamentos Met. da Educação Especial I 40
 211019 Fundamentos Met. da Educação Especial II 40
 211020 Fundamentos Met. da Educação Especial III 40
 211021 Fundamentos Met. da Educação Especial IV 40

MÍNIMO A CURSAR 120

ATIVIDADES CIENTIFICAS CULTURAIS

211022 Estagio Curricular Eletivo 80
 211023 Oficinas e Mini-curso 80
 211024 Monitoria 80
 211025 Projetos e Programas de Pesquisa 80
 211026 Projetos e Programas de Extensão 80
 211027 Eventos Diversos em Educação e Áreas Afins 80
 211028 Grupos de Estudos (PCN e PROFA) 80

MÍNIMO A CURSAR 120

A integralização curricular será feita com 4.040 (quatro mil e quarenta) horas/ aula conforme a seguinte organização:

ATIVIDADES Carga Horária Porcentagem
 BÁSICAS 3.240 80,4

COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS 560 13,7

ELETIVAS 240 5,9

TOTAL 4.040 100 %

-TURNO NOTURNO

I SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

212101 Filosofia da Educação I 80 Básico
 212102 Sociologia da Educação I 80 Básico
 212103 História da Educação I 80 Básico
 212104 Antropologia da Educação 80 Básico
 212105 Metodologia Científica 80 Complementar

II SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 212201 Filosofia da Educação II 40 Básico
- 212202 Sociologia da Educação II 40 Básico
- 212203 História da Educação II 80 Básico
- 212204 Psicologia da Educação 80 Básico
- 212205 Biologia e Educação 80 Básico
- 212206 Leitura e Elaboração de texto - LET 80 Básico

III SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 212301 Currículo 120 Básico
- 212302 Política e Gestão Educacional I 80 Complementar
- 212303 Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem I 80 Básico
- 212304 Planejamento e Avaliação Educacional I 80 Complementar
- 212305 Estágio Supervisionado I 40 Básico

IV SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 212401 Didática 120 Básico
- 212402 Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem II 80 Básico
- 212403 Planejamento e Avaliação Educacional II 40 Complementar
- 212404 Política e Gestão Educacional II 40 Complementar
- 212405 Epistemologia da Educação 40 Básico
- 212406 Estágio Supervisionado II 80 Básico

V SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 212501 Educação e Tecnologias 80 Complementar
- 212502 Educação e Trabalho 80 Complementar
- 212503 Pesquisa em Educação 80 Complementar
- 212504 Educação Especial I 80 Básico
- 212505 Literatura Infanto-Juvenil e Escolarização 40 Básico
- 212506 Ética e Educação 40 Básico

VI SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 212601 Educação Infantil I 80 Básico
- 212602 Psicolinguística 80 Básico
- 212603 Psicomotricidade 80 Básico
- 212604 Psicopedagogia 80 Básico
- 212605 Educação Especial II 40 Básico
- 212606 Estágio Supervisionado III 40 Básico

VII SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo

- 212701 Educação Infantil II 80 Básico
- 212702 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Arte 120 Básico
- 212703 Estágio Supervisionado IV 80 Básico
- 212704 Diversidade, Inclusão Social e Educação 80 Básico
- 212705 Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS 40 Básico

VIII SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 212801 Conteúdo e Metodologia do Ensino das Ciências Naturais 120 Básico
 212802 Concepção e Metodologia da Alfabetização 120 Básico
 212803 Educação de Jovens e Adultos 80 Básico
 - Eletiva 40 Eletivo
 - Eletiva 40 Eletivo

IX SEMESTRE – 400 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 212901 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa 120 Básico
 212902 Conteúdo e Metodologia do Ensino da História 120 Básico
 212903 Educação, Meio Ambiente e Escolarização 40 Básico
 212904 Estágio Supervisionado V 80 Básico
 212905 TCC - Básico
 - Eletiva 40 Eletivo

X SEMESTRE – 320 HORAS

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES C.H. Conteúdo
 212A01 Conteúdo e Metodologia do Ensino da Matemática 120 Básico
 212A02 Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia 120 Básico
 212A03 Estágio Supervisionado VI 80 Básico
 212A05 TCC - Básico Atividades Eletivas

CÓDIGO ATIVIDADES/COMPONENTES CURRICULARES CH

211001 Informática e Educação 40
 211002 Educação a Distancia 40
 211003 Softwares Educativos e Aprendizagem 40
 211004 A Infância e suas Múltiplas Linguagens 40
 211005 Desenvolvimento e Aprendizagem da Criança 40
 211006 A Prática Pedagógica na Educação Infantil 40
 211007 Políticas Públicas no Cont. da Ed. Infantil 40
 211008 Seminários em Políticas Públicas e Prática Educativa 40
 211009 Pesquisas em Políticas Públicas e Prática Educativa 40
 211010 Educação do Campo 40
 211011 Projeto Político Pedagógico 40
 211012 Planejamento e Avaliação da Aprendizagem 40
 211013 Identidade e Saberes Docentes 40
 211014 Contação de Histórias 40
 211015 Movimentos Sociais e Educação 40
 211016 Educação e Etnicidade Afro-brasileira 40
 211017 Gênero e Direitos Humanos 40
 211018 Fundamentos Met. da Educação Especial I 40
 211019 Fundamentos Met. da Educação Especial II 40
 211020 Fundamentos Met. da Educação Especial III 40
 211021 Fundamentos Met. da Educação Especial IV 40

MÍNIMO A CURSAR 120

ATIVIDADES CIENTÍFICAS CULTURAIS

211022 Estágio Curricular Eletivo 80
 211023 Oficinas e Mini-curso 80
 211024 Monitoria 80
 211025 Projetos e Programas de Pesquisa 80
 211026 Projetos e Programas de Extensão 80
 211027 Eventos Diversos em Educação e Áreas Afins 80
 211028 Grupos de Estudos (PCN e PROFA) 80

MÍNIMO A CURSAR 120

A integralização curricular será feita com 4.040 (quatro mil e quarenta) horas/ aula conforme a seguinte organização:

ATIVIDADES Carga Horária Porcentagem

BÁSICAS	3.240	80,4
COMPLEMENTARES OBRIGATÓRIAS	560	13,7
ELETIVAS	240	5,9
TOTAL	4.040	100 %