

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LETRAMENTO EM EJA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Paula da Silva Vidal Cid Lopes, Coordenadora (SME-Rio e UERJ)
Maria do Socorro Martins Calháu (UERJ e PUC-Rio)
Valdecy Margarida da Silva (UEPB e UERJ)

Resumo:

O painel discute aspectos específicos da formação de docentes para o campo do letramento na Educação para Jovens e Adultos, consideradas suas especificidades. O objetivo, ao se reunirem os trabalhos no painel, é o de promover o debate no entorno de três questões centralmente presentes no cotidiano daqueles dedicados à formulação de políticas de ensino e à implementação de práticas escolares de EJA, a saber: (i) os aspectos representacionais que contribuem para a compreensão dos estados transitórios de escrita, também chamados *erros produtivos*, no desenvolvimento do aluno em processo de alfabetização (LOPES, P.C.); (ii) os aspectos sócio-afetivos subjacentes ao esforço de auto-representação pelo qual os sujeitos escolares de EJA buscam tornar-se alunos, em confronto com os conflitos vividos pela escola no esforço de superação da figura estável e hegemônica do sujeito cartesiano, deste modo, deste modo em busca de legitimar na condição de alunos os sujeitos escolares de EJA (CALHÁU, M.S.); (iii) os aspectos culturais concorrentes na formação dos alunos de EJA das periferias urbanas do interior do NE brasileiro – notadamente na região de Campina Grande / PB – ressaltando-se o papel das práticas de reforço identitário e de culturas regionais na consolidação do processo de letramento (SILVA, V.M.). Os três trabalhos complementam-se mutuamente e integram o programa de trabalho permanente do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição Humana e Processos Educacionais, contribuindo para a consolidação de estudos relativos à caracterização teórico-conceitual dos sujeitos plurais do processo de letramento no Brasil.

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Paula Cid Lopes (SME-Rio e UERJ)
Luiz Antonio Gomes Senna (UERJ)

Resumo: O presente trabalho apresenta reflexões teóricas decorrentes de pesquisa em andamento e da prática pedagógica dos autores sobre a contribuição dos estudos em Alfabetização e Letramento para que o professor possa compreender a produção escrita de seu aluno em processo de alfabetização. Assim, organiza-se em duas partes: “Diferenciação entre letramento e alfabetização” e “Escrita e Intervenção Pedagógica”. Conclui-se, até o presente momento da pesquisa, que a formação do professor não oferece o suporte necessário para a compreensão da natureza dos estados de escrita dos alunos. Esta ausência na formação pode também ser observada nos estudos nas áreas da Alfabetização e do Letramento, que dificilmente vão além de uma proposta político-pedagógica, não chegando a nenhum tipo de estrutura material observável na produção escrita do sujeito em processo de alfabetização ou de letramento. Muitas vezes, embora o professor tenha constante contato com as escritas de seus estudantes, não as conhece o suficiente para realizar as intervenções necessárias. Sugere-se a superação do reducionismo subjacente à noção de erro e a descrição de um conjunto de estados de escrita que permita ao professor: discriminar comportamentos associados a diferentes momentos da alfabetização e do letramento; identificar tais comportamentos, de modo a caracterizá-los tanto linguisticamente quanto os fatores concorrentes para sua ocorrência na produção escrita dos estudantes. Ressalta-se, no entanto, que não se trata de uma categorização com o objetivo de “modelar” comportamentos de escrita, mas sim de compreender a motivação de seus erros em contexto escolar de alfabetização de jovens e adultos da Secretaria Municipal de Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chaves: Alfabetização, Letramento, Escrita, Intervenção pedagógica.

A alfabetização, grande desafio para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país, assume posição privilegiada nos debates educacionais. Nas salas de aula, é bastante comum encontrarmos alunos que retornam aos bancos escolares, após alguma(s) tentativa de estudo no passado. Os alunos que chegam sem nenhum histórico de escolaridade, embora não seja regra, muitas vezes apresentam grande dificuldade na interação com esta nova forma de comunicação, tão diferente das formas com as quais está acostumado.

Sabemos que, dependendo do contexto (seja regional, histórico ou social), algum aspecto é considerado como o responsável pela dificuldade na alfabetização. Hoje, as tentativas de explicações são variadas e circulam entre a (má) formação do professor, as condições precárias de algumas escolas, a falta de envolvimento dos estudantes, entre outros. O fato é que o fenômeno da aquisição da leitura e da escrita, especialmente na EJA, assumiu toda uma ideologia política e social que por muitas vezes silencia alguns saberes teóricos e metodológicos essenciais ao alfabetizador.

Neste trabalho não elegemos nenhum método de alfabetização, mas sugerimos que o professor, ciente da intencionalidade das atividades alfabetizadoras, deve voltar a tomar posse de sua “didática”. Ressaltamos este aspecto porque nos cursos de formação em EJA, é comum que as disciplinas sobre Alfabetização abordem predominantemente as questões políticas e sociais do tema e esqueçam as teorias e as práticas que podem fundamentar o trabalho do professor.

Na formação com metodologias para Alfabetização, entretanto, é necessário cuidar com propostas que tomam os sujeitos da alfabetização por modelos idealizados de pessoas que aprendem e desenvolvem-se da mesma forma, no mesmo ritmo, nas mesmas etapas. Ao ressaltar a importância de saberes teórico-metodológicos específicos, falamos de princípios norteadores das práticas em alfabetização. Sendo assim, neste texto, listamos alguns conceitos que consideramos essenciais na formação do professor alfabetizador da EJA, embora saibamos que há outros também importantes: alfabetização, letramento, escrita e intervenção do professor.

A problemática do presente artigo dá-se nas dúvidas que permeiam os usos e práticas dos termos de alfabetização e letramento, assim como dos fenômenos da escrita e dos erros na escrita. A formação do professor alfabetizador não tem contemplado a diversidade saberes necessários a este entendimento.

Alfabetização e Letramento

Alfabetização é uma palavra que, inicialmente, não suscita muitas dúvidas quanto à sua definição. Parece estar claro tanto no senso comum quanto nas salas de aula e na academia que se trata de um processo no qual se aprende a ler e a escrever. Aprofundando os estudos sobre este processo, no entanto, rapidamente percebemos quantas especificidades estão a ele relacionadas e começamos a buscar entender porque tem sido custoso a tantos estudantes jovens e adultos reconhecerem-se e serem reconhecidos como sujeitos alfabetizados. Surge então um primeiro questionamento: seria uma questão de alfabetização ou de letramento?

Neste trabalho, partimos da concepção de que a alfabetização é um processo bastante específico, de aprendizagem do funcionamento do código alfabético, que engloba tanto a leitura quanto a escrita. Gostaríamos de diferenciar, no entanto, que diferenciamos este processo do movimento de construção do texto escrito. Ainda que, como já dissemos, a alfabetização envolva a escrita, consideramos a produção de texto escrito como um momento posterior, no qual o estudante já usa o código alfabético, mas precisa apropriar-se de um modelo formal de comunicação escolar, ou seja, a escrita aceita socialmente. Este último movimento é considerado neste trabalho como um processo de letramento, ou seja, um processo que visa socialização e, neste caso, através da escrita.

Consideramos importante essa diferenciação para chamar a atenção para a importância das condutas dos professores com relação a cada objetivo que pretende alcançar na EJA. Letramento é uma palavra que está mais em moda do que alfabetização. De imediato, ao pensar em letramento pensamos no uso cotidiano da leitura e da escrita e isto vem gerando muitas vezes um equívoco de condutas. Vejamos um exemplo: Se um professor está trabalhando com um grupo em etapa inicial de alfabetização, ainda que ele selecione materiais do cotidiano para suas aulas, deve manter o foco para as habilidades que seus alunos pretendem desenvolver e que o simples contato com textos escritos do cotidiano não garante.

Neste trabalho não vamos afirmar o que garante a alfabetização porque temos como premissa a individualidade do processo de alfabetização, ainda que este tenha sua origem e se dê num ato social. Esta individualidade diz respeito tanto ao estudante quanto ao professor.

Diz respeito ao estudante porque cremos que cada sujeito possui formas particulares de apreensão e de atuação no mundo. Não trabalhamos com concepções que

ditam modelos de sujeitos, mas sim com a possibilidade de olhar para cada estudante como quem tem um tesouro a descobrir. Este tesouro seria a forma como interage com a língua materna, com a língua escrita e com a cultura formal. Seria este um possível ponto de partida para uma conduta que atinja mais diretamente a forma de pensar de cada aluno.

A individualidade diz respeito também ao professor que, igualmente, possui formas únicas de interação com o saber profissional e acadêmico e que acabam por suscitar práticas diferenciadas.

Ocorre que a história da alfabetização em nosso país rumou para um esquecimento das questões de ordem didática, ou seja, da intervenção do professor na aprendizagem escolar e tendemos a confiar excessivamente no desenvolvimento cognitivo “natural”, adotando, muitas vezes, uma postura passiva diante do processo pedagógico.

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. Este seria o 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 ter estudado e ter, ao longo de sua vida, atuado em atividades profissionais que não lidem com a leitura e a escrita.

O analfabetismo funcional, no entanto, 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. Para fins de melhor identificação, listamos algumas características (embora saibamos que não há exemplos que possam representar a imensa diversidade de escritas e leituras os sujeitos possam utilizar): a) O sujeito que lê e não escreve: a leitura, sendo mais intuitiva e mais exigida na sociedade, torna-se mais fácil de ser aprendida do que a escrita – totalmente pautada em convenções de formalidade -. Desta forma, é bastante comum, especialmente entre adultos, a aprendizagem da leitura de forma autônoma ou com familiares e amigos. A escrita, no entanto, exige uma aproximação bem maior da formalidade, o que se torna mais difícil sem a escolaridade; b) O sujeito que lê e escreve mecanicamente: muitas vezes este sujeito sequer admite que lê e escreve, pois ele tem sabe que a forma como

realiza estes processos não dá conta das exigências sociais. Embora este sujeito tenha noção dos mecanismos de leitura e de escrita, não o faz plenamente; c) O sujeito que escreve, mas não se apropria do que lê: esta característica é um pouco mais rara, pois é comum que o sujeito que tem a coragem de lançar na escrita tenha também resolvida a habilidade de leitura. O que podemos observar, no entanto, é que muitos jovens adultos, principalmente, não admitem que lêem porque percebem a diferença entre a leitura que conseguem produzir e uma leitura que consideram fluentes; d) O sujeito que escreve, porém sem coerência: neste caso, a dificuldade, muitas vezes, não se dá apenas na escrita, mas nota-se um custo comunicativo também na oralidade; e) O sujeito que escreve tudo “errado”: é o sujeito que apresenta escrita com variadas questões ortográficas, questões sociolinguisticamente motivadas ou mesmo de interferência do *_BID_*güismo (língua oral/língua falada), ou seja, escrita que ainda não se apropriou de todas as regras.

Letramento já não mais é considerado um termo recém-chegado no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas. No entanto, os debates que buscam sua definição permanecem. Há duas décadas, letramento tem sido vinculado à leitura e à escrita porque a linguagem passa a ser vista como processo dinâmico em contextos significativos da atividade social. Uma das definições mais conhecidas para o termo refere-se como “o uso social da leitura e da escrita” (Soares, 2004). Segundo Kleiman (2008), “a predominância é de separar os estudos sobre alfabetização dos estudos que examinam os impactos sociais dos usos da escrita”. Poderemos verificar, entretanto, que são diversos os posicionamentos teóricos.

Senna (2007^a) 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.

A constatação dos modos diferenciados de pensar suscitou uma revisão dos conceitos de alfabetização, de letramento, e de ensino da Língua Portuguesa. Segundo Senna, alfabetização e letramento são conceitos diferentes. O trabalho de alfabetização é compreendido parte e conseqüência de todo um processo de desenvolvimento cognitivo, que visa garantir ao sujeito plenas condições de transitar como cidadão em um mundo cartesiano, de ter voz pública e planificar sua vida com autonomia. Para este autor:

Por si só o conceito de letramento não é capaz de dar sustentação às práticas escolares, à medida que boa parte de seu objeto relaciona-se à estrutura da língua que se busca representar na escrita. Ainda que se possa tratar o letramento como um conceito isolado na Educação,

é impossível concebê-lo à margem da teoria da gramática, da qual se esperam explicações acerca de fenômenos lingüísticos encontrados pelo professor no cotidiano escolar (2007b).

Uma urgência que se tem hoje é tornar as práticas de ensino da língua escrita em práticas que favoreçam verdadeiramente à socialização e não a mais uma forma de exclusão, como tantas vezes tem sido: “Pobre menino, concluiu o Ensino Médio, mas continua analfabeto”. A este “pobre menino”, continuarão sendo reservadas as vagas profissionais de pouca necessidade intelectual. A Educação Básica, como parte de uma educação para a Inclusão, parte de ferramentas tanto teóricas quanto metodológicas que sejam geradoras de integração e diálogo intercultural e não de anulação de identidades.

Escrita e Intervenção pedagógica

O ser humano, ao nascer, é programado para a fala, como sua forma de interagir com o outro. A pessoa pode até optar por não falar, mas a fala está em sua natureza. Na escola, tentamos convencer os alunos de que a escrita também é algo natural, assim como a fala. No entanto, a escrita tem outra natureza, derivando de uma construção social.

O ser humano, através de seu ajuizamento de mundo, traduz seus conceitos de maneira que possa partilhar com os outros e, para isso, busca sistemas de expressão naturais. Sabemos que na base de sua construção, o homem não precisa da escrita. Por muito tempo os desenhos nas cavernas foram eficazes meios de comunicação, revelando uma tendência imagética e pictórica desde os primeiros humanos.

A construção do não-verbal acaba por levar o homem à linguagem oral (à fala), e não à escrita. É aqui que retomamos a questão da necessidade de pertencimento aos grupos, pois grande parte dos estudantes das escolas públicas, principalmente, não se sente contemplada e parte de uma escrita que é arbitrária, na qual não se percebe representada.

Ao discutir o processo de alfabetização, aproximamo-nos das escritas produzidas por seus estudantes, no intuito de compreender as formas de pensamento que levam a cada tipo de escrita. Com esta afirmação, evidenciamos que, em nossa concepção, cada escrita tem uma motivação diferente e que este processo se dá de maneira diferenciada em cada sujeito.

A escrita, diferentemente da fala, pertence a um sistema artificial de comunicação, elaborado e ensinado a partir de determinado perfil cultural. Neste texto, trabalhamos com a concepção de que a Língua Escrita não é Língua Materna. A Língua Materna não precisa ser ensinada formalmente, mas ela é apreendida pelas vivências do sujeito, ao longo de sua vida, desde sempre. A Língua Escrita, como um conjunto de registros formais, não é intuitiva e, quase sempre, para sua aquisição é necessário alguém que a ensine.

Quando nos deparamos com um erro na escrita, podemos dizer que algum juízo lingüístico foi a motivação para tal. A conduta do professor diante disto é de grande importância para a superação do erro por parte do estudante. Muitas vezes, quando apontamos os erros de um texto, não discriminamos o texto, mas sim o sujeito. O erro, entendido como um alerta de determinada forma de pensamento, no entanto, pode ser aproveitado como um ponto de partida para que o professor compreenda a forma como o aluno pensa e, partindo disto, elaborar sua próxima conduta de intervenção.

No início do processo de alfabetização, uma conduta comum aos professores é orientar para que os estudantes escrevam livremente, lancem mão de suas deduções e “tentem” escrever “do seu jeito”. Conforme vai mudando de ano escolar, vamos reforçando cada vez mais que aquilo que o estudante produz não serve como escrita. Facilmente, no cotidiano, os estudantes experimentam esta negação e o que nem sempre acontece é a intervenção pontual neste texto. O erro, geralmente, é generalizado como um fenômeno único e isso faz com que a intervenção não ocorra de forma adequada. É possível e comum que num mesmo texto ocorra mais de um tipo de erro.

Vejamus um exemplo de texto escrito: Oome dice qui actva opidido (O homem disse que aceitava o pedido) . Trata-se de um texto com erros de naturezas diferenciadas e, portanto, de intervenções diferenciadas: a) “Oome”: Aglutinação de palavras, provavelmente decorrente da associação do ritmo da fala para a escrita. Erro ortográfico (ausência da letra h). Erro de interferência da fala na escrita (omissão do m final); b) “dice”: Erro ortográfico (_B/c); c) “qui”: Erro de interferência da fala (que/qui); d) “actva”: Erro de concepção de escrita. O estudante tem a hipótese de que uma letra © e (t) podem dar conta da sílaba. Neste exemplo, particularmente, o estudante oscila nesta forma de pensar a escrita, o que é revelado na sílaba final; e) “opidido”: Aglutinação de palavras, provavelmente decorrente da associação do ritmo da fala para a escrita. Erro de interferência da fala na escrita (fala-se pedido ao invés de pedido).

Como podemos perceber com este exemplo, num pequeno texto, foram identificados quatro tipos de erros, de naturezas diferentes e, conseqüentemente, passíveis de intervenções diferentes.

Em algumas concepções de escrita, como a de Ferreiro & Teberosky (1985), por exemplo, naturalmente o estudante chega à consciência alfabética e ortográfica da escrita, pois é “a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem” (p. 23) e quanto ao ensino “não se trata de transmitir um conhecimento que o sujeito não teria fora desse ato de transmissão, mas sim de fazer-lhe cobrar a consciência de um conhecimento que o sujeito possui, porém sem ser consciente de possuí-lo” (p.24). Quanto ao sujeito e a aprendizagem, as autoras afirmam ainda “É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo” (_BID, p. 26).

Em contrapartida, neste trabalho, entendemos o processo de superação do erro através das Zonas de Desenvolvimento estudadas por Vygostky. A escrita demonstrada representa a Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, as hipóteses de escrita que o sujeito realiza neste momento, a forma como o sujeito pensa o funcionamento da escrita. A escrita correta representa a Zona de Desenvolvimento Potencial, como a hipótese que se pretende que o sujeito chegue. O caminho entre uma e outra é representado pela Zona de Desenvolvimento Proximal, marcada pelo processo de aprendizagem e pelas medições com as quais o sujeito irá interagir. Trazemos aqui a importância do professor como um importante mediador neste caminhar, não com uma função que se limita à observação, mas como alguém que observa e estuda a forma como seu aluno pensa para então elaborar formas de intervenção que façam a ponte entre as Zonas Real e a Potencial.

Acreditamos não ser possível chegar à superação dos erros recorrentes na escrita, sem a compreensão das formas de atuação de seus sujeitos no espaço e tempo contemporâneo e das imagens simbólicas que determinam suas maneiras diferenciadas de uso das linguagens.

Trabalhamos com a idéia de justaposição da aprendizagem, na qual as origens dos diferentes saberes são mantidas e, com a chegada de novos saberes, outros são gerados, formando uma teia de conhecimentos não-evolutivos, não-progressivos ou não-superpostos, mas sim entrelaçados.

Ao longo das últimas duas décadas, estudos deterministas vêm compondo as pesquisas brasileiras sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Isto deriva da importação de pesquisas das áreas da Psicologia, da Linguística e da Biologia, mais comumente, e que acabam por impor condições para a aprendizagem ou a não-aprendizagem de sujeitos. Nosso trabalho parte da premissa de que é possível aprender sempre. Acredita que é possível, sempre, a superação cognitiva, afetiva e social. Apostamos na idéia de que o estudante merece e busca mais do que integração social em sua escolaridade. Este sujeito, cremos, busca a escola para aprender algo que ele não sabe e que deseja saber. No entanto, há presente na conduta de vários professores uma postura “piedosa” e “paternalista” que julga que, pela provável história de fracasso escolar do aluno ou mesmo pela história familiar e financeira, os conhecimentos escolares devem ficar em segundo plano. Abordamos, então, o modelo contextual de desenvolvimento, pesquisado por Lewis(1999), em oposição ao determinismo nas pesquisas educacionais .

Ainda são predominantes na Educação os princípios desenvolvidos por Piaget, regidos por idéias fixas de etapas a serem superadas. Encontramos em Lewis a crítica ao modelo organicista de mudança que compreende os modelos acumulativo, transformacional e aditivo, assim como às forças do desenvolvimento, que tratam o biológico como imperativo.

O modelo organicista de desenvolvimento prende-nos ao nosso passado. (...) Segundo esse modelo, não podemos escapar de nosso passado nem alterar nosso futuro. (...) As discontinuidades radicais e as estruturas emergentes são descartadas e seu lugar é ocupado pelo predeterminismo, pelo progresso e pela mudança gradual. É um modelo que descreve seres humanos passivos trancados em seu passado e restringidos em termos de futuro.

Eu, ao contrário, acredito que podemos alterar nosso destino. Fazemos isso todos os dias. (Lewis, 1999, p. 79)

Sabemos que há características conceituais que nos constituem enquanto seres humanos. A crítica, no entanto, se dá aos modelos que elegem como o desenvolvimento deve acontecer, a partir de uma determinada idealização do sujeito. Senna (2007^a, p.232), ao questionar o determinismo de teorias de previsibilidade e estudar os pressupostos de Vygotsky sobre interação, afirma:

(...) os novos sistemas não são previsíveis a partir das verdades subjacentes a suas matrizes, obrigando-nos a operar não sobre pressupostos de verdade, e sim sobre parâmetros analíticos não sustentáveis pelos pressupostos até hoje empregados na construção de

modelos mentais. A complexidade de tal problema decorre da confluência de dois ou mais sistemas teoricamente autônomos formando um contexto em que se superpõem não só suas categorias, como os princípios lógicos que lhes dão sustentação nos sistemas de origem.

Neste debate, buscamos compreender os alfabetizandos como seres de identidades pessoais. Não o estudamos enquanto categoria, mas sim como único e, portanto, com processos de aprendizagens particulares.

Senna (2007^a) nos apóia na discussão em que relaciona o Letramento e o desenvolvimento proximal:

As escritas de mundo sustentadas nos sistemas metafóricos que derivam de zonas de desenvolvimento proximal constituem o maior desafio analítico-descritivo para a ciência contemporânea. Políticas de educação para a inclusão social aguardam por respostas substantivas para a questão de como promover o desenvolvimento das comunidades segregadas sem alijá-las da educação formal e, ao mesmo tempo, sem submetê-las a novas práticas de segregação por meio de práticas de aculturação, tendo em vista que estas não mais se sustentam em nenhuma relação dogmática com a cultura científica.
(p. 239)

Para este autor, quando Vygotsky descreve o desenvolvimento proximal, ou seja, o caminho intelectual que o sujeito percorre, de sua situação real até a sua situação potencial (onde pretende chegar), não propõe uma única verdade de condições. Trata, portanto, de um sujeito com suas próprias verdades interagindo com outras verdades:

Frente à opção por reconhecer o interesse na interação, o desenvolvimento proximal nos leva a conceber a mente como um espaço no qual os sistemas encontram-se em constante transformação, não mais na forma de uma série de estados diferenciados em termos qualitativos, mas sim, de uma série de estados que resultam essencialmente novos. Vygotsky explica tal processo com base na máxima de que “a interação deriva sistemas que incorporam o melhor de suas matrizes originais.” (Senna, 2007^a, p. 232)

Para solidificar a complexidade da tarefa do alfabetizador, o aprofundamento em alguns estudos podem ser importantes aliados. Como exemplo, listamos os seguintes conceitos: Linguagem, Língua, Língua Materna, Língua Escrita, Consciência Fonológica e Aprendizagem. Comumente, tais conceitos têm sido aprofundados pelas áreas da Psicologia, da Fonoaudiologia e das Letras, o que chama a atenção para a complexidade e diversidade necessária à formação em Educação.

Considerações finais

O ponto de partida para o desenvolvimento do letramento na Alfabetização consiste no autoconhecimento do sujeito e a partir dele construir uma identidade que mescle duas perspectivas de operar o pensamento: a sua própria, legitimamente reconhecida como capaz de produzir conhecimentos; e a científica, capaz de lhe permitir compreender o mundo de forma mais organizada e atuar no espaço público de forma mais planejada.

Muitas vezes, as práticas escolares de alfabetização não conseguem fazer a entrada dos sujeitos na cultura gráfica e ainda acabam por reforçar a saída de sua própria cultura. Para a alfabetização inclusiva, vislumbramos uma prática docente que reconheça e legitime as práticas cotidianas de interação do sujeito com e no mundo e que parta deste reconhecimento para chegar às práticas de leitura e escrita aceitas socialmente. Assim, construindo a técnica formal de codificar e decodificar textos escritos, a utilizará como veículo de auto-expressão, ou seja, como ferramenta de socialização.

Para o letramento na área da Alfabetização, é necessária a consciência de que o sujeito precisa se comunicar e que está num contexto social grafocêntrico, com regras que ou a gente sabe ou não tem voz, ou os sujeitos se entendem lingüísticamente ou não há inclusão, ou a Educação Básica faz isso ou não garante ao sujeito o direito de escolher quando quer usar o seu saber científico e quando quer o usar o seu saber cotidiano.

Creemos que a alfabetização exige conhecimentos específicos, relacionados aos aspectos estruturais dos sujeitos, ao uso da língua, à fonologia, à gramática da fala, à gramática da escrita, à cultura, entre outros, tanto quanto àqueles relacionados às metodologias de alfabetização. O que observamos, no entanto, é que grande parte de professores, acadêmicos e instituições preocupam-se mais com a escolha de um método, o que acaba por priorizar um sujeito idealizado, em detrimento do modo individual de aprendizagem dos processos de leitura e de escrita. Um exemplo que podemos expor é a alfabetização a partir de textos. Há a crença de que o contato com textos garante a interação e apropriação do código escrito. Como se um convívio com os textos pudesse substituir toda a mecânica de organização e reorganização das idéias, que é um processo interno e, portanto, individual.

Entre a Língua Escrita e o saber individual, é preciso encontrar um meio-termo. Senna (2007) sugere este ponto de equilíbrio como um sistema metafórico. É neste sistema que se inclui o estudo do processo de letramento, como uma maneira de transitar em diversos modelos de pensamento:

*O domínio da hipertextualidade rompe com os limites planos que caracterizam os textos escritos, criando a necessidade de idealização de um plano textual metafórico, infinito e não subordinado a qualquer ordem paradigmática, a que nos habituamos a chamar **ciberespaço**. **Texto escrito e ciberespaço** são, eles mesmos, metáforas que representam dois tipos de ordens cognitivas, respectivamente, a ordem cognitiva da cultura científica moderna e a ordem cognitiva das culturas orais, ou hipertextuais. (p. 238)*

Esta possibilidade de “trânsito” é o que chamamos de Inclusão neste texto. É pensar a alfabetização como quem oferece chances, escolhas. Se negamos o saber escolar, não oferecemos aos sujeitos a oportunidade de selecionar uma forma adequada de expressão nos diferentes contextos em que circula. Se negamos o saber escolar, não oferecemos aquilo que vieram buscar na escola. Se negamos o saber escolar, os mantemos na situação de exclusão social e permanecemos, nós, professores, em nossos “erros” recorrentes.

Referências Bibliográficas

- FERREIRO, E & TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, A.B. (org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- LEWIS, M. **Alterando o destino: por que o passado não prediz o futuro**. São Paulo: Moderna, 1999.
- SENNA, L.A.G. **Letramento: princípios e processos**. Curitiba: IbpeX, 2007^a.
- _____. **O conceito de letramento e a teoria da gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação**. São Paulo: Revista Delta vol.23 no.1, disponível em www.scielo.br em 28 de maio de 2008, 2007b.
- SOARES, M. **Letramento – Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EJA: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO LINGÜÍSTICA NA COMPREENSÃO DOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Maria do Socorro Martins Calháu (UERJ)

Resumo:

A intenção desse artigo é discutir a formação de professores de EJA tendo em vista o desafio de enfrentar antigas questões, como a do pouco sucesso dos alunos na apropriação da leitura e da escrita, a partir da orientação de pesquisas mais recentes, no sentido de considerar algumas perspectivas que necessitam fazer parte desse processo e que têm sido ignoradas e até mesmo subestimadas ao longo de muitos anos. Trata-se de levar em conta as contribuições da linguística nas discussões sobre alfabetização, letramento e formação do sujeito da escrita na perspectiva da educação continuada, de qualidade, ao longo da vida, conforme prevê a legislação vigente; compreender melhor de que sujeitos cognoscentes estamos falando quando pensamos nas pessoas jovens e adultas sem escolarização; e, acima de tudo, repensar alguns conceitos fundamentais, como o de LETRAMENTO e INCLUSÃO à luz de uma perspectiva que rejeita trabalhar com um tipo de sujeito cognoscente idealizado pela ciência moderna. Os cursos de formação de professores têm dedicado pouca atenção à compreensão dos fenômenos cognitivos que atravessam as culturas orais e letrada, incompreensão essa que tem sido responsável por tantos equívocos quando o que está em pauta é diagnosticar a causa dos custos de aprendizagem dos alunos adultos que buscam a escola tardiamente. Assim, o desafio contemporâneo da formação de professores da EJA reside, principalmente, na possibilidade de redimensionar concepções práticas e teóricas tendo em vista a sociedade de natureza semiótica na qual esses educadores estão submetidos sem muito compreender os fenômenos que se apresentam em relação à formulação de uma proposta educativa que realmente dê conta de produzir sujeitos sociais que estejam preparados para viverem nela sem terem que criar uma desconfortável aderência à cultura letrada, mas produzindo uma convivência possível entre as duas culturas, onde o trabalho educativo possa provocar no aluno uma reestruturação de sua identidade, algo que costure os sujeitos à estrutura, tornando-os “sujeitos unificados e predizíveis” e, dessa forma, fazer emergir, através da educação, a possibilidade de tornar essas pessoas em cidadãos competentes, autônomos, felizes e amorosos.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos, formação de professores, linguística, alfabetização, letramento e cognição

Considerando que os desafios existem para impulsionarem as pessoas e não para imobilizá-las, ao refletir sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos, seja ela para os que atuam na alfabetização ou para os que lecionam na escolarização fundamental como um todo, é importante assumir que essas práticas necessitam de muita reflexão por parte dos formadores de professores no que diz respeito ao sucesso na apropriação da escrita. Desde a década de 1960, período extremamente fértil para a Educação Popular que já não se acredita mais em uma “inferioridade intrínseca” do aluno, apregoada ao longo da história da Educação Brasileira, onde encontramos, entre outras, a afirmação do médico sanitarista Miguel Couto proclamando que o “adulto analfabeto não raciocina, não entende e não cria” (apud PAIVA, Vanilda, 1975: 99). Muitos foram os intelectuais do passado que fizeram coro com Miguel Couto depositando no sujeito sem escolarização as mais variadas anomalias e “deficiências” não só de aprendizagem, mas também como pessoas. Essas crenças foram superadas na efervescência dos anos de 1960. Apesar do retrocesso que se instalou com o golpe militar e sabendo que durante a sua vigência muito se tentou reavivar a ideologia que tem no adulto sem escolarização a representação de uma incapacidade incurável de aprendizagem, muito já se avançou no enfrentamento dessa questão. Apesar disso, hoje, antigas questões ainda povoam o universo da formação de professores da EJA e a maioria delas ainda sem uma reflexão madura e objetiva para a sua superação; e quase todas relacionadas ao enorme custo de aprendizagem pelo qual passam os alunos jovens e os adultos na tentativa de se tornarem sujeitos da escrita.

O que sempre surpreende aqueles que se debruçam sobre as propostas teórico-metodológicas para alfabetização de adultos é constatar que os conhecimentos de Lingüística pouco têm sido considerados na formação de professores de EJA no sentido de trazerem subsídios relevantes para se repensar os impasses metodológicos que existem nessa área. Moura (1999) afirma que, no campo da formulação teórica do ensino da língua na educação de jovens e adultos, existe uma zona de conflito entre o pedagógico, o político e o lingüístico, que necessita ser superado. Este conflito precisa ser resolvido de forma que ao se buscar um embasamento na lingüística, enquanto ciência que aborda os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, sendo ela o estudo dos confrontos entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, bem como contar com o apoio da sociolingüística e da psicolingüística, encontre-se as condições favoráveis à manutenção da conciliação entre os três campos: a Lingüística, a Pedagogia e a Política (Moura, 1999).

É fácil concordar com Moura (1999) quando diz que o campo da educação de jovens e adultos sofre de uma “pobreza teórica”, por falta de investigações e estudos realmente significativos relacionados com essa modalidade de educação. Sobre esse assunto é provável que exista vários estudos, mas poucos são os que se debruçam em nossa incapacidade de torná-los sujeitos da escrita como eles têm o direito e como nós desejamos, a incapacidade é sempre dos alunos, nunca nossa. A carência de pesquisas que realmente focalizem essa questão de frente, sem medo, tem corroborado para a existência de práticas inconsistentes e, os educadores que estão nessa área, costumam adotar, com a melhor das intenções, segundo a autora, verdadeiras “saladas” metodológicas para darem conta do trabalho. Que os campos do pedagógico, do político e do lingüístico estão intimamente ligados, disso ninguém mais duvida. A recusa em buscar na lingüística apoio teórico para muitas das dificuldades que ocorrem no campo do ensino da leitura e da escrita também se deve ao fato dos cursos de formação de professores de EJA não incluírem a lingüística como disciplina fundamental desses processos formativos. Além disso, constata-se que os formadores de professores de EJA têm dado conta de responder, competentemente, pelo campo do político e do pedagógico, mas desconhecem as contribuições da lingüística como algo que realmente pode ajudar na superação, ou quando pouco, na compreensão dessas dificuldades (Calháu, 2008).

Pensar o apoio da lingüística nas práticas da alfabetização não significa que se encontre nesses estudos uma fórmula mágica para resolver as dificuldades que os alfabetizadores e professores de língua portuguesa vivenciam no cotidiano das suas salas de aula. Ao contrário, os estudos da lingüística oferecem subsídios para que se possa compreender a abstração da língua, seu caráter imaterial e ajudam na compreensão de todas as arbitrariedades que derivam de sua instituição enquanto algo exterior aos sujeitos que fazem uso dela.

Durante o século XIX três grandes correntes científicas influenciaram de forma peculiar as diversas formulações: o positivismo, o socialismo, os métodos de base histórica e a biologia. Apesar dos estudos desta época serem fundamentalmente de base biológica, não se pode negar uma grande influência de natureza histórica, nas diversas formulações. Como decorrência do pensamento cartesiano, no século XIX, tendo as revelações de Darwin como pano de fundo, a ciência de base era a Taxionomia, de busca empírica. Uma vez revelado por Darwin que o ser humano surgiu no mundo como resultado de múltiplos processos de adaptação, era desejo de a ciência tentar

encontrar, por meio da taxionomia, algo que levasse o homem a identificar melhor a sua origem, ou seja, tentar encontrar, de alguma forma, uma conexão com o seu surgimento na terra. Descrever e classificar, portanto, era o procedimento utilizado para que se pudesse colocar o objeto de investigação em evidência.

Nesse contexto, Ferdinand de Saussure, lingüista suíço, iniciou os estudos da lingüística, com o objetivo de conferir a ela status de ciência, amparado num modelo mentalista, transformou a linguagem humana em um objeto profundamente abstrato ao qual chamou de *langue* e rejeitou sua manifestação concreta, segundo ele, supostamente impossível de ser apreendida cientificamente, que denominou *parole*. O procedimento realizado por Saussure foi o de recolher um conjunto de frases, analisar as propriedades dessas frases, classificar e etiquetar, assim como nos procedimentos de natureza biológica.

A complicação dessa forma de classificar, segundo Senna (2007a, 2007b, 2005, 2003), está no fato de que ficam de fora todas as outras falas que não foram selecionadas, e desta forma, todas elas figuram como modelos não científicos. Além disso, a fala teria propriedades em constante processo de transformação que não caberiam em nenhum modelo científico, muito menos em um modelo classificatório. Cada sujeito teria um modelo próprio de falar e a classificação, se houvesse, seria para cada um em particular, e dessa forma, a língua não existiria.

Por isso, Saussure, com base na teoria de Bergson, afirmou, no final do século XIX que é possível desprezar as diferenças individuais que se percebem na fala porque do ponto de vista mental todos os falantes compartilham uma única língua, além disso, partilham um conceito de som de ordem mental. Todos os sons que o sujeito produz no ato da fala são simplesmente fones porque são fisiológicos, porque os ajustes sonoros são individuais e só interessariam à fonética que era parte da física. Saussure então cria o conceito de fonema (Saussure, 2003).

Desta forma, apesar do caráter social atribuído à linguagem verbal, os estudos de Saussure descritos no Curso de Linguística Geral apontam para um interesse apenas sincrônico e homogêneo atribuindo à *langue*, que ele trata como possuindo características coletivas, como se houvesse um consenso coletivo habitando o cérebro de cada um dos falantes dessa língua (Saussure, 2003). Em relação à idéia de social é bom que se diga que Saussure e os demais estruturalistas compreendem-no como algo que é: vago, genérico e ideal, ou seja, algo quase abstrato que pressupõe uma “união

entre os indivíduos”, uma espécie de consciência coletiva entre os falantes, totalmente arbitrada e idealizada.

Com o objetivo de traçar parâmetros de natureza científica, o que Saussure fez, na verdade, foi arbitrar um paradigma lingüístico, pouco científico, pois não considerou nem classificou as variações da fala, deixando-as de fora de sua formulação.

O mais incrível dessa história é que, além de ter arbitrado um paradigma lingüístico, Ferdinand de Saussure, nunca escreveu um livro sequer. A obra atribuída a Saussure, *Curso de Lingüística Geral*, foi organizada por Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger, a partir de anotações de alunos que freqüentaram os cursos que ele ministrou tanto na Suíça quanto em Paris. Trata-se, portanto de uma obra póstuma, organizado por terceiros.

Associado a concepção de língua totalmente exterior aos falantes, encontramos também, o processo de gramatização das línguas, como um fato importante no caminho de nossa dificuldade em tornar pessoas jovens e adultas em sujeitos da escrita, uma vez que essa escrita é regulada por essas normas. Segundo Bagno (2006), a Gramática Tradicional, que até hoje serve de guia para nossas aulas de ler e escrever, foi elaborada no século III a.C., como uma disciplina com pretensões de ser o arcabouço teórico para o estudo da línguas. Nesse contexto, ela não produziu um corpo teórico propriamente lingüístico, mas se valeu de um importante aparato de especulações filosóficas que vinha se gestando na cultura grega desde o século V a. C., graças ao trabalho dos sofistas, de Platão, de Aristóteles, dos estóicos, entre outros grandes pensadores, para os quais o estudo da linguagem humana (logos) era só uma etapa inicial para a compreensão de fenômenos de outra natureza, como o funcionamento da mente humana (psiquê) e sua correspondência com o funcionamento e a organização do próprio universo (cosmos). No entender de Senna (1991) a língua tinha um papel tão importante para esse povo, que precisou-se de vários séculos de investigação filosófica para que o grego e o pensamento deixassem de ser considerados como um só objeto.

É de Bagno (2006) a afirmação de que “a Gramática Tradicional merece ser estudada como um importante patrimônio cultural do Ocidente, mas não para ser aplicada cegamente como única teoria lingüística válida” (Bagno, 2006: 2). Não é de se espantar que os alunos jovens e adultos, no processo de aquisição da leitura e da escrita, possuam tanta dificuldade na sua apropriação.

Tendo em curso essas reflexões, torna-se bastante complicado para os professores de EJA possuírem uma prática que dê conta dessa de tantas variáveis, uma

vez que dificilmente deparam-se com esses estudos nos seus processos de formação. Dessa limitação, de não incorporação da lingüística nos processos de formação resulta o fato de que não possam refletir, no seu processo de formação, sobre duas importantes características das línguas humanas, que são: a variação e a mudança. Nessa perspectiva, ensinar a ler e a escrever bem a língua tem sido árdua tarefa dos professores de pessoas jovens e adultas, uma vez que todas as variedades regionais e sociais são consideradas feias, erradas, defeituosas e corrompidas. Desta forma, um curso de formação de professores que pretenda dar conta de preparar os professores para trabalharem todas as demandas presentes na sala de aula precisa formá-los para reconhecerem os fenômenos lingüísticos que ocorrem no seu interior, que habitam o contexto dos grupos de alunos que eles recebem todos os anos. Além disso, torna-se indispensável subsidiá-los para que possam reconhecer o perfil sociolingüístico de seus alunos e, dessa forma, empreender uma educação em língua materna que possibilite levar em conta o significativo saber lingüístico prévio dos alunos, algo que permita a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras (Bagno, 2006).

Assim, para o sujeito cognoscente idealizado da teoria da gramática que é diametralmente oposto ao sujeito cognoscente real da EJA *“restou um conceito de escolarização ambigualmente situado, ora na esfera do não pertencimento, ora na de um pertencimento enviesado”* (Senna, 2007a:154).

Se os cursos de formação prévia e demais processos de formação continuada de professores para a EJA considerarem as pessoas jovens e adultas como sujeitos cognoscentes diferentes daquele idealizado pela ciência moderna e, dessa forma, nem piores nem melhores do que aquele, mas diferenciados por se constituírem culturalmente em outros universos, há que se repensar todo o processo de alfabetização, principalmente os conceitos de Letramento e Inclusão.

Em um instigante estudo teórico, Senna (2007b) vincula o conceito de Letramento a uma discussão mais abrangente sobre a Teoria da Gramática. O autor adverte que não se deve tratar do conceito de Letramento apenas como uma definição teórico-conceitual ideativa, uma vez que

vimos incorrendo nesse erro há longa data, desprezando na ponta do lápis toda a complexidade cultural que, para além das práticas acadêmicas, imprime um sentido social ao Letramento e lhe determina uma série de

condições de implementação, seja dentro, ou fora, do contexto escolar (Senna, 2007b:46).

Promover nos cursos de formação de professores para a EJA uma discussão mais abrangente acerca do Letramento e sua conceitualização vem ao encontro das precauções para superar os percalços encontrados no processo de alfabetização das pessoas que têm sido consideradas pela escola e pela sociedade, desde o advento da Ciência Moderna, como “sujeitos estranhos” à escola. Em seu estudo, Senna (2007) sinaliza que não podemos mais lidar com o conceito clássico de Letramento na contemporaneidade, e nem aceitar uma definição teórico-metodológica que não problematize as questões culturais que se encontram fora do âmbito acadêmico e não esteja sujeita a suas determinações.

A partir dessa premissa, o autor convoca todos os envolvidos nesse processo a reconhecer toda uma gama de questões que se encontram no âmbito da sociedade, e que fazem com que o letramento seja algo absorvido pelas várias culturas. Tal fenômeno, segundo o autor, acontece numa dinâmica que se situa fora do controle da academia e para longe dos saberes por ela disciplinados. Segundo esse lingüista, torna-se necessário desvelar as questões que se configuram como ponto de partida das teorias gramaticais, e também faz-se urgente pensar que essas teorias foram concebidas à luz de modelos mentais totalmente idealizados, que nada têm em comum com o sujeito falante em plena situação de comunicação e nos com os modos de estruturação de seu pensamento. O original do trabalho de Senna (2007b) é que ele procura configurar um modelo teórico de descrição gramatical que possa introduzir em seu corpo categorias operacionais, fatores tais como: a intencionalidade e os modos de pensamento. Assim, esse modelo poderia ser capaz de explicar teoricamente as estruturas dos textos produzidos pelas pessoas que fazem uso de mais de um sistema gramatical, pois, tal como os sujeitos, as gramáticas são múltiplas.

Tendo essas reflexões em curso pensar num conceito de Letramento implica desconstruir o conceito social de escrita de mundo que nos inunda desde o Renascimento, dando espaço e legitimidade a um sujeito letrado que passa a ameaçar, ou mesmo desfigurar, a relação do homem com as instâncias e os marcos do poder que caracterizaram a sociedade moderna (Senna, 2007b: 221). O autor propõe uma retomada do conceito clássico de Letramento, para compreendermos melhor as complexas questões que estão subjacentes ao processo de aquisição da escrita pelos alunos que fazem uso das gramáticas das línguas naturais. Continuando sua reflexão Senna

(2007b), faz um caminho diferente do que foi trilhado até agora, uma vez que o conceito atual não tem dado sustentação às práticas escolares com alfabetizandoos tão diferentes, como no caso da escola brasileira, e ainda muito particularmente, no caso das pessoas que buscam a escola depois de adultos. Assim, na opinião desse pesquisador, não se deve mais discutir o letramento sem associá-lo à teoria da gramática, pois só assim será possível problematizar, e tentar encontrar alguns subsídios que sejam capazes de produzir ajuda na compreensão e trato de textos que apresentam propriedades da fala e da escrita, simultaneamente. Segundo Senna (2007b), é necessário desvelar fatores tais como a intencionalidade e os modos de pensamento se quisermos configurar um modelo teórico de descrição gramatical dessas produções.

Continuando na direção de desenvolver sua teoria, Senna (2007a) esclarece que os fenômenos produzidos pela mente humana não possuem materialidade em si mesmos, e que este fato funciona como uma questão bastante complicada para a ciência. Isto porque esse fenômeno se produz através de operações “estritamente cognitivas”. Explicitando melhor, Senna (2007a) adverte que

“o estudo das gramáticas naturais se desloca do nível descritivo, relativo aos sinais físicos da fala, para se concentrar nos princípios mentais que regem a organização de sentenças ou textos, assim arrolados como gramáticas mentalmente concebidas” (Chomsky, Apud Senna, 2007b:46).

Na opinião do autor, a teoria que é formulada desta maneira fica devendo algumas explicações: uma delas é explicitar como tais gramáticas são desenvolvidas e operadas pela mente humana. Desta forma para que isto aconteça não basta considerar a mente humana como que dependente de alguma outra teoria que dê sustentação ao corpo conceitual de modelo de mente que está subjacente ao sujeito das operações gramaticais (Senna, 2007a). O autor faz questão de pontuar, ao longo de sua argumentação, que está trabalhando com três conceitos distintos: mente, modelo mental e modelo descritivo. Assim sendo, o autor chama a atenção para o fato de que apenas o modelo de mente diz respeito a um fenômeno real, próprio do ser humano, ainda que este não possa ser analisado a partir dos critérios utilizados, e comprováveis pelas ciências naturais. Senna (2007b) aponta para uma questão bastante intrigante, qual seja, a teoria dessa mente está assentada em hipóteses sobre a estrutura e funcionamento de uma mente que é totalmente idealizada para caber nos parâmetros da ciência moderna. Assim, o autor leva a reflexão no sentido de que se possa concluir que os modelos descritivos impediriam a formulação de uma teoria da mente ideal, pois esses modelos

são parte de “teorias gramaticais que, tendo por fundo um certo modelo mental, visam a explicar como o falante processaria as línguas naturais” (Senna, 2007b:46). E é aqui que a questão se torna séria, segundo Senna (2007b), pois como ainda não foi possível definir toda a estrutura e o funcionamento da mente humana, a ponto de poder tomá-la como um conceito científico definitivo, trabalha-se com conceitos totalmente hipotéticos, um protótipo abstrato, concebido como hipótese da qual se derivam postulados teóricos desprovidos de fundamentos científicos comprováveis. Nas palavras do autor, a adequação explicativa, no âmbito da lingüística, não assume por objetivo avaliar a teoria de mente que está por trás da teoria gramatical, limitando-se a buscar responder, sistematicamente, se os fatos arrolados na sua teoria podem, ou não, ser construídos e operados pelo modelo mental selecionado como parâmetro. Por este motivo, após ter sido introduzida na ciência lingüística, essa adequação explicativa não tardou a ser um pouco mais tarde tratada como ‘condição de aprendizibilidade’” (Hawkins, 1988:5-8 Apud Senna, 2007b: 46,).

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

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

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

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

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

Assim, cresce o movimento que deu origem à Educação Inclusiva; além disso, vemos a UNESCO formular princípios para uma Educação para a Tolerância. De minha parte, prefiro pensar, concordando com Saramago (2006),

que tolerar ainda é muito pouco, ainda é uma concessão que se faz ao outro, uma categoria ainda bastante arrogante (Saramago, 2006:83).

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

O mais incrível dessa forma de pensar o mundo de supremacia de um determinado tipo de lógica, além da crença de que existiria uma única verdade, é imaginar que a sociedade pode existir a partir de uma única leitura de mundo.

Por Inclusiva compreendo uma prática educativa que deve orientar toda e qualquer escola que faça parte de uma sociedade complexa como a brasileira, composta por várias etnias, que possui suas bases culturais na oralidade e, por conta disso, reúne um elevado número de pessoas que não dominam a leitura e a escrita. Acima de tudo, pensar em inclusão implica (re)pensar de qual sujeito cognoscente estamos falando.

Finalizando essas reflexões sobre a urgência de se repensar a formação de professores de EJA incluindo as pesquisas que os façam compreender o sujeito cognoscente real que está em sua sala de aula, faz-se necessário também repensar no modelo sociedade que vem se configurando a partir de um paradigma semioticista inundado das tecnologias de informação e comunicação e, com elas, o surgimento de tantos novos símbolos circulando entre todas as esferas da sociedade, esferas essas onde todas as convivem, independente de seus domínios de saber . Mas isso já é assunto para outro artigo.

Referências:

DESCARTES, René. Discurso do Método. Tradução de Paulo Neves. Introdução de Denis Lerrer Rosenfield. Porto Alegre: L&PM, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Analfabetismo no Brasil . São Paulo: Cortez Editora, Brasília,DF: INEP, 1989

HALL, Stuart. A Identidade Cultural da Pós-modernidade. Rio de Janeiro. DP&A

LÉVI-STRAUSS, Claude (1957). *Tristes Trópicos*. São Paulo: Editora Anhembi Limitada. Tradução de Wilson Martins revista pelo autor. 1957

MOURA, Tania Maria de Melo. *A Prática Pedagógica dos Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira, *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Editora Loyola 1987.

SARAMAGO, José (2006). Tolerância. In: *Almanaque do Aluá*. Rio de Janeiro: SAPÉ - Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação. Nº 2. 2006

_____, Luis Antonio Gomes (2003). De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: *Educação & Linguagem*, S.J. dos Campos, 7: 200-216, 2003. ISSN 1415-9902

_____, Luiz Antonio Gomes (et Allii)(2002). *A Linguagem Científica nas Culturas Oraís*. Texto produzido para o Congresso Internacional: Educación y Desarrollo para el Futuro del Mundo. México

SENNA, Luiz Antonio Gomes. (2005) *Categorias e sistemas metafóricos – um estudo sobre a pesquisa etnográfica*. Conferência proferida durante o **IV Fórum de Investigação Qualitativa**, realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, de 18 a 20 de Agosto de 2005. Disponível no site: www.senna.pro.br

_____, Luiz Antonio Gomes (org) (2007a). *Letramento – Princípios e Processos*. Curitiba: Editora IBPEX

_____, Luiz Antonio Gomes (2007b). *O Conceito de Letramento e Teoria da Gramática: uma vinculação necessária para o diálogo entre as teorias da linguagem e a educação*. In: *Revista DELTA*. São Paulo: PUC-SP. pp: 45-70. ISSN: 0102-4450

MÚLTIPLOS OLHARES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Valdecy Margarida da Silva
UEPB e UERJ

Luiz Antonio Gomes Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Resumo:

É na manutenção de práticas excludentes, originárias da estrutura social do país, que a marginalização de contingentes significativos das camadas sociais menos favorecidas materializa-se através do não acesso aos bens culturais e até materiais, assim como a não garantia formal dos direitos, demonstrada pela fragilidade do Estado na promoção do ensino elementar. A Educação de Jovens e Adultos - EJA, pela sua especificidade, é uma modalidade de ensino que deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais. Observamos que nos últimos anos essa modalidade de ensino é composta, em sua maioria, por sujeitos que nas últimas décadas tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade da permanência. Essa realidade se deve a fatores econômicos, sociais e culturais que interferem direta e indiretamente no processo educacional. Assim, a formação do profissional da Educação de Jovens e Adultos pode representar um importante avanço nas políticas de acesso e permanência nessa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação dessas na prática pedagógica do professor. Com o objetivo de problematizar a Educação de Jovens e Adultos a partir das exigências de formação de professores para essa modalidade de ensino, discuto, no presente texto, as políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a formação para professores da EJA e o papel do professor dessa modalidade de ensino na sociedade contemporânea. Discuto, ainda, com base na forma em que a sociedade contemporânea está organizada, os elementos que podem contribuir para a formação do professor que trabalha com a EJA. As contribuições que os alunos trazem de suas vivências, inseridos em grupos sociais, culturais, políticos e religiosos, indicam uma possibilidade de organização do currículo para a efetivação do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Educação de Jovens e Adultos. Políticas Educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, pela sua especificidade, é uma modalidade de ensino que deve ser pensada de forma diferente das outras modalidades educacionais. Observamos que nos últimos anos essa modalidade de ensino é composta, em sua maioria, por sujeitos que nas últimas décadas tiveram o acesso garantido nas políticas educacionais, mas não tiveram a possibilidade da permanência. Essa realidade se deve a fatores econômicos, sociais e culturais que interferem direta e indiretamente no processo educacional.

A formação do profissional da Educação de Jovens e Adultos pode representar um importante avanço nas políticas de acesso e permanência nessa modalidade de ensino, pois ela pode representar o elo entre as políticas e uma possível efetivação dessas na prática pedagógica do professor.

Na tentativa de problematizar a Educação de Jovens e Adultos a partir das exigências de formação de professores para essa modalidade de ensino, discuto, no presente texto, as políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a formação para professores da EJA e o papel do professor dessa modalidade de ensino na sociedade contemporânea. Discuto, ainda, com base na forma em que a sociedade contemporânea está organizada, os elementos que podem contribuir para a formação do professor que trabalha com a EJA.

1. Políticas públicas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação é um tema que está mencionado em todas as Constituições do Brasil, desde a primeira, outorgada em 1824, até a atual, promulgada em 1988. É com o avanço dos mandamentos da lei maior, respaldados pelos movimentos da sociedade civil organizada e pelos educadores comprometidos com a concretização de uma sociedade democrática, que os direitos à educação vão sendo positivados e praticados, garantindo, assim, a sua real efetivação através da implementação das políticas públicas legitimadoras da democracia.

A primeira vez que a Educação de Adultos foi mencionada em uma Constituição e recebeu um tratamento particular foi na Carta de 1934. O Plano Nacional de Educação incluiu normas para o “*ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos*” (§ único). Foi exatamente nesse parágrafo único, que apareceu o grande avanço da Carta de 1934, uma vez que *os adultos* ganham visibilidade no campo do direito à educação.

Contudo, se por um lado amplia-se o direito à educação primária integral, estendendo-o à população adulta, por outro, em seu Título II, Da Declaração de Direitos, o parágrafo único impede o alistamento eleitoral dos que não sabiam ler nem escrever, enquanto o art. 109 parece indicar a obrigatoriedade do alistamento eleitoral e o exercício do voto obrigatório apenas para homens e mulheres que exercessem função pública remunerada, e alistamento e voto facultativo para os que não a exercessem. Mantém-se a prática da exclusão em relação aos analfabetos, por falha do Estado em não democratizar a educação, assim como priva de um direito político os cidadãos que não exercem função remunerada.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil, promulgada em 18 de setembro de 1946, após lutas e embates entre os constituintes para pôr fim ao Estado autoritário, traz vários princípios de cunho social.

Em seu Título VI – Da Família, da Educação e da Cultura, Capítulo II – Da Educação e da Cultura, art. 166, declara que *“a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana”*. Expressa a educação como direito de todos.

No art. 167: o ensino será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular. Adotará, em seu art. 168, *“I – o princípio da obrigatoriedade”* para o ensino primário, e *“II – o princípio da gratuidade para o ensino oficial”*, sendo o ensino ulterior ao primário gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

Em sua análise sobre o direito à educação e obrigatoriedade em relação ao art. 168, itens I e II, Horta (1998, p.20) comenta: *“[...] Não explicitará, porém, a educação como dever do Estado, nem assumirá o conceito amplo de obrigatoriedade”*.

O art. 172 assegura serviços de assistência educacional aos alunos necessitados e condições de eficiência escolar.

Importante assinalar que, embora abrigando em seu interior princípios de cunho social, relacionados ao direito à educação, nenhum deles poderia ser considerado auto-aplicável, dependentes ainda, de legislação infraconstitucional, que viesse a ser editada. Com a instabilidade gerada pelo cenário político e econômico e a perda do controle somada a pressões de diversas ordens, a burguesia nacional apóia o golpe militar de março de 1964. O golpe representou a ruptura com as liberdades democráticas, os direitos políticos, assim como a proibição das práticas sociais, pois eram consideradas ameaças à nova ordem que se instaurava no país.

A Constituição Federal de 24 de outubro de 1967, polêmica em relação à forma de sua realização, abrigou vários princípios de uma Constituição democrática. Manteve, em seu interior, parte dos dispositivos da Constituição de 1946.

No Título II, Capítulo II, trata dos Direitos Políticos, *mantém-se o impedimento de voto para os analfabetos*. Em seu art. 142, § 3º, a, acrescentou outros – “*extensão do ensino primário dos sete aos quatorze anos, obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais*”.

O art. 168, § 3º, item III – O ensino oficial ulterior ao primário será igualmente gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos.

Ao contrário da Carta de 1946, não previu os percentuais mínimos de aplicação de renda dos impostos da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na educação.

Sabemos que não há como o Estado conferir um direito ao cidadão, no caso à educação, caso este direito não esteja respaldado concomitantemente pela vinculação orçamentária, através das leis infraconstitucionais garantidoras da sua manutenção. O direito à educação só se efetiva mediante a implementação de políticas públicas, e essas políticas, por sua vez, hão de exigir recursos para a sua implementação. Implementada a política, efetiva-se o direito.

A Carta de 1988 dá lugar a um avanço considerado dos mais importantes, em seu art. 208, § 1º, a CF/88 declara ser o acesso ao ensino obrigatório e gratuito direito público subjetivo. E para os jovens e adultos, reitera:

Maiores de 15 anos têm idêntico direito, mas só o usufruem na medida em que o exigem. Isso significa que a educação de jovens e adultos é reconhecida como direito dos que não tiveram acesso à ele na idade apropriada. E significa também que a lei considera o jovem e o adulto como sendo capazes de fazer uma opção consciente pelo valor da escola.

Mesmo considerando questionável essa posição posta pela lei, em relação ao jovem e ao adulto que, para usufruir de um direito, necessitam exigí-lo, é através deste art. 208, § 1º e do inciso I do art. 205 que a EJA se beneficia com a positivação de um direito negado, ao longo da história da educação no Brasil.

A exigência de vagas na EJA, seja por um jovem ou por um adulto, obriga a autoridade competente, através do poder público, a atendê-lo. Mas, antes que esta exigência seja feita, cabe aos gestores da educação deste país entender a EJA como

modalidade reconhecida da educação básica, cuja função reparadora coloca-se na ordem da dívida do Estado a milhões de jovens e adultos que, não cientes da importância da educação em suas vidas, não o reivindicaram e nem o reivindicam.

A Constituição Federal, portanto, não deixa de conferir à EJA o estatuto de direito de todo o cidadão, mas, como já exposto anteriormente, a obrigatoriedade assume um caráter compulsório para o indivíduo e para o Estado, na faixa dos 7 aos 14 anos. O que significa que, após essa faixa, para usufruir desse direito, é necessário que o indivíduo ou uma instituição que o represente assumam essa exigência em relação ao Estado.

O avanço legal no campo da EJA, consubstanciado na CF/88, estendeu aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso na idade própria o direito à educação básica na etapa do ensino fundamental.

A LDB nº 9.394/96 reproduz o art. 208 da CF/88, no Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, em seu art. 4º, *com uma significativa diferença*. Cabe aqui descrever o inciso I do art. 208 da CF/88, e a seguir o art. 4º da LDB para a comparação desejada:

Art. 208, inciso I (CF/88) após a EC-14/96 – ensino fundamental obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua **oferta gratuita** para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”.

Art. 4º, inciso I (LDB/96) – O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, “**obrigatório e gratuito**, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”.

Na CF/88, já alterada pela EC-14/96, o *direito a educação para os jovens e os adultos que não tiveram acesso na idade própria perde o caráter da obrigatoriedade*. Nesse caso, o Estado deve apenas assegurar para os jovens e os adultos que se encontram nessa situação a oferta gratuita desse nível de ensino, quando por eles demandado. Perdendo o caráter da obrigatoriedade, mantida a gratuidade, esta modalidade de ensino não perde a sua condição de *direito público subjetivo*. No entanto, para usufruir do direito, a Lei pressupõe que o sujeito portador do direito deverá exigí-lo.

Outro avanço na LDB/96 é a caracterização, ainda no Título III, art. 4º, inciso VII, da EJA como uma *modalidade de ensino* que se objetiva como um direito social constitutivo de cidadania. Dessa forma, a LDB/96 incorpora a EJA como uma

modalidade de ensino, e assim, rompe-se com a formulação de ensino supletivo. A EJA, na etapa do ensino fundamental, sob o enfoque da CF/88, deixa de ser obrigatória para aqueles maiores de 15 anos ou que não tiveram acesso na idade própria, mas sua oferta é um dever do Estado, numa perspectiva de acesso para todos aqueles que o desejarem. Por sua vez, a LDB/96 reitera a obrigatoriedade como consequência do dever do Estado, sendo esta, portanto, uma diretriz legal, ainda que não mais constitucional.

2. A formação para professores da Educação de Jovens e Adultos

A Resolução 01/2000 do Conselho Nacional de Educação, de 5 de julho de 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e enfatiza "uma necessidade de formação específica para a atuação na área". Porém, apenas recentemente a formação do professor da EJA passou a ser reconhecida como uma modalidade ou habilitação nas Instituições de Ensino Superior e o delineamento do perfil do professor da Educação de Jovens e Adultos ainda está em construção, por não conformar-se com o caráter universalista da formação de professores.

A formação continuada faz-se importante, especialmente quando a Educação de Jovens e Adultos não foi contemplada na formação acadêmica inicial do professor. Para isso, entendemos que a formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos se faz eficiente no permanente estudo, na troca de experiências, num espaço e num tempo de reflexão e de produção pedagógica onde o professor aprende e reconstrói seus saberes. Assume, assim, a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal, participando como protagonista, num desafio constante para produzir conhecimentos e novas estratégias de ação, para construir novos saberes docentes, (re) significando sua prática.

Pensar a formação do professor de forma geral e em particular a formação do educador de jovens e adultos, enquanto ação permanente, construída ao longo da vida, através de percepções diárias da realidade onde o educador está inserido e da percepção das mudanças pelas quais o mundo está passando é uma das exigências para essa modalidade de ensino. A esse respeito, Haddad (2005) afirma que:

A Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a

aquisição de conhecimentos a aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento na capacidade de discernir e agir... Educação continuada implica repetição e imitação, mas também apropriação, ressignificação e criação (2005, p. 191 e 192).

Dessa forma, a formação continuada é construída pelo professor no dia-a-dia em sua atuação em sala de aula em contato com as várias realidades, saberes e culturas dos alunos. De acordo com Freire (2006), o professor deve:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 2006, p.30).

Segundo Behrens (2005, p.135), “a essência na formação continuada é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Assim, a formação docente deve partir do conhecimento da realidade a que o aluno está inserido e através de elementos dessa realidade organizar ações para melhorar sua prática pedagógica efetivada coletivamente e de forma permanente pelos atores participantes dessa ação. De acordo com Freire (2006), o momento da crítica sobre a ação é fundamental, pois é através do pensamento crítico de hoje sobre a prática, é que se pode melhorar a próxima prática. O desafio, então, é pensar em formação continuada, tanto para o educador, quanto para o educando. O primeiro, através da análise de suas práticas desenvolvidas diariamente que, através da educação, leva o educando a assumir uma atitude de busca do conhecimento.

As universidades se configuram num importante instrumento na formação dos docentes para a educação de Jovens e Adultos, de forma que:

A formação em nível superior, portanto, coloca-se como uma bandeira a ser implementada pela democratização do acesso, da permanência e da gestão desse nível de ensino como caminho fértil para a formação e a profissionalização. Considerando que a educação, como prática social, não se circunscreve apenas à escolarização, prática educativa institucionalizada, mas tem nessa o seu lócus privilegiado (DOURADO, 2001, p.56).

As instituições de ensino superior, enquanto espaço de formação e produção do conhecimento, podem ser pensadas como uma possibilidade de produção do conhecimento para a formação dos docentes que trabalham com a realidade da EJA.

Mas, o que se percebe no Brasil, no entanto, é que essa afirmação está longe de representar uma realidade, pois segundo boletim da Ação Educativa (2004), no ano de 2003, dos 1306 cursos de pedagogia existentes no país, somente 16 oferecia habilitação em Educação de Jovens e Adultos. Desses, apenas sete eram mantidos por instituições públicas de educação. Os demais, segundo Soares (2005), eram mantidos por instituições privadas, reafirmando assim a importância da formação de grupos de discussão dentro das universidades, pois, segundo Cury (Parecer 11/2000 p. 37):

As instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer habilitação em seus processos seletivos. Para atender essa finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõe programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em vias de consolidação e depende de uma ação integrada de oferta dessa modalidade nos sistemas.

Elemento fundamental, em se tratando da importância das universidades nesse processo, é a percepção dos novos conhecimentos postos diante da realidade dos sujeitos da EJA. Desse modo, as instituições de ensino superior devem repensar a organização de seus currículos e incluir a discussão sobre a educação de jovens e adultos nos seus cursos de licenciatura.

3. O papel do professor da EJA na sociedade contemporânea

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, nos preparamos para receber um aluno idealizado pelo arcabouço da Ciência Moderna e, em contrapartida, recebemos, de fato, para estudar em nossas salas de aula, um sujeito social portador de cultura eminentemente oral, que lhe conferiu uma maneira de pensar 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, 2003:13). 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.

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, 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 reconstruem. 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.

Os alunos da Educação de jovens e Adultos, mesmo sabendo que se trata de uma questão de direito, vão traçando um interessante percurso de interação com os objetos que promovem, ainda que de uma forma perversa, seu processo de letramento. Jornais, celulares, cartas e outros objetos com os quais essas pessoas convivem, ainda que tenham algum custo financeiro, são muito mais acessíveis do que ter que aprender e produzir, dentro da escola, em nossas aulas de ler e escrever, uma escrita segundo um modelo que caiba nas normas gramaticais arbitradas pela cultura científica.

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 a 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 (op. cit.), 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 (op. cit.) 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):

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 (Senna, 2007:73).

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 (op. cit.), 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.

Considerações finais

Como vemos, o lugar do profissional da educação – o profissional do ensino – nessa sociedade complexa e multicultural, de sujeitos hipertextuais, polariza as práticas específicas de desenvolvimento de cidadãos capazes de interagir na sociedade e de cooperar em sua construção constante, através de uma razão ecológica, profundamente comprometida com a pluralidade e com o respeito à diversidade das culturas hoje amalgamadas e legitimadas no mesmo espaço urbano. O professor, especialmente o professor da EJA, portanto, ocupa um lugar a ser privilegiado na sociedade contemporânea, com a qual tem muito a contribuir para a formação do homem do século XXI.

Universidades, governos federais, municipais e estaduais, juntamente com movimentos sociais, urbanos e rurais bem como educadores e educandos e sociedade civil como um todo, em parcerias, podem repensar políticas e práticas que levem em consideração a formação do professor para essa modalidade de ensino dentro do atual processo de desenvolvimento da sociedade de forma que os sujeitos da EJA tenham a possibilidade de acesso e permanência nos sistemas de ensino.

É preciso que tenhamos claro que ensinar é levar o outro a viver novos conceitos e incorporá-los aos anteriores. Viver a experiência de ensino é condição imperativa, pois é tomando-a como ato de vida que esta ganha um sentido pragmático, sem o qual nenhum conceito se constitui forte o suficiente para agregar-se aos demais, construídos incidentalmente, por força da intenção de integrar-se à sociedade. Dessa forma, ensino e aprendizagem são elementos indissociáveis de um processo de educação para a vida.

Referências:

BEHRENS, Marilda Aparecida. (2005) **O paradigma emergente e a prática pedagógica**, Petrópolis-RJ: Vozes.

BRASIL. (2003) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de Dezembro de 1996, nº 9.394/96. Apresentação por Carlos Roberto Jamil Cury. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

BRASIL. (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado.

DOURADO, Luiz Fernandes. (2001) A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 90. In: **Políticas Públicas e Educação Básica** (org.), São Paulo, Xamã.

FREIRE, Paulo. (2006) **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra.

FLEURI, Reinaldo M. (2003) “Intercultura e Educação”. **Revista Brasileira de Educação**. 23. ISSN: 1413-2478. Disp. www.scielo.br.

HALL, S. (2003) **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro. DP&A.

HADDAD, Sergio. (2005) A educação continuada e as políticas públicas no Brasil in: **Educação de Jovens e Adultos - Novos leitores, novas leituras/ Vera Masagão Ribeiro** (org.) Campinas-SP, Mercado de Letras.

HORTA, J.S.B. (1998) **Direito à educação e obrigatoriedade escolar**. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, p. 5-34.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. (2007) **Letramento – princípios e processos**. Curitiba: IBPEX. P: 149-170.