

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA – UNIR
CAMPUS DE GUAJARÁ- MIRIM
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM.

MÍRIAN CRUZ AMARO

*EDUCAÇÃO EM AMBIENTES
DE FRONTEIRA:*

**UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO 1º SEGMENTO DA EJA NAS ESCOLAS
DA REDE OFICIAL NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM,
RONDÔNIA.**

GUAJARÁ- MIRIM/RO
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MÍRIAN CRUZ AMARO

EDUCAÇÃO EM AMBIENTES DE FRONTEIRA:

UM ESTUDO DAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO NO 1º SEGMENTO DA EJA NAS ESCOLAS
DA REDE OFICIAL NO MUNICÍPIO DE GUAJARÁ-MIRIM,
RONDÔNIA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia, Campus de Guajará-Mirim, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, área de concentração: Etnolinguística Amazônica.

Orientação: Prof. Dr. Dorosnil Alves Moreira.

GUAJARÁ- MIRIM/RO
2009

DM

AMARO, Mírian Cruz

Educação em ambientes de fronteira: Um estudo das práticas de alfabetização e letramento no 1º segmento da EJA nas escolas da rede oficial no município de Guajará Mirim, Rondônia. / Mírian Cruz Amaro. – Guajará-Mirim, 2009.

195f.; II.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Programa de Pós-Graduação do Campus de Guajará-Mirim.- Mestrado em Ciências da Linguagem, 2009.

Orientação: Prof. Dr. Dorosnil Alves Moreira, Departamento de Letras e Pedagogia.

1. Língua(gem); 2 Alfabetização; 3.Letramento; 4 Multiculturalismo; 5 Educação de Jovens e Adultos.

I. Alfabetização

Esta dissertação foi julgada suficiente como um dos requisitos para obtenção do título de mestre em Ciências da Linguagem, opção Etnolinguística Amazônica, e aprovada em sua forma final pela Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Ciências da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR.

Guajará-Mirim, 28 de agosto de 2009.



Prof. Pós-Dra. Geralda de Lima Vitor Angenot
Coordenadora do Programa de Mestrado em Ciências Linguagem
Portaria Nº 1213/09 de 12. 05. 2009

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Dorosnil Alves Moreira
Presidente e Orientador
UNIR/Guajará-Mirim - RO



Prof. Pós-Dra. Geralda de Lima Vitor Angenot
Examinadora
UNIR/Guajará-Mirim - RO



Prof. Pós-Dr. Jesh-Pierre Angenot
Examinador
UNIR/Guajará-Mirim - RO

Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Teixeira
Suplente
UNIR/Porto-Velho - RO

DEDICATÓRIA

Aos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, que silenciados pela cultura homogeneizante da língua predominante nas escolas públicas de Guajará-Mirim, Rondônia obriga-nos necessariamente a uma revisão de nossas opções pedagógicas frente à diversidade.

IN MEMORIAN

*Aos meus queridos: Leonôra e Corinto, que
não sendo letrados, ensinaram-me a fazer a
leitura de mundo.*

AGRADECIMENTOS

Um trabalho desta natureza absorve nossas vidas por longos e, por vezes, difíceis anos. Ao concluí-lo, não posso deixar de agradecer a Deus, o grande arquiteto do Universo e de pensar nas pessoas com quem compartilhei esse caminho e externar minha gratidão a todos porque fizeram de mim uma pessoa melhor, especialmente:

Aos meus filhos: Leandro e Leanara;

Meus irmãos: José, Telma, Paulo e Josimar,

Sempre, sempre, grandes incentivadores;

Ao meu grande amigo e companheiro Lédson,

Amor e carinho nessa caminhada;

A minha amiga irmã Luciana Fabiano,

Por compartilhar comigo da leitura e escrita desse momento de minha vida;

Aos meus professores do Mestrado, em especial: Anselmo e Dorosnil,

Cujos conhecimentos e amizade permitiram-me em momentos diferentes, alcançar o resultado final deste trabalho;

Aos meus amigos do Mestrado,

Irmãos e companheiros dessa jornada...

A todos,

Minha eterna gratidão,

muito, muito obrigada!

EPÍGRAFE

*Primeiro foram levado os negros,
Mas não me importei
Porque eu não o era.*

*Em seguida foram levados os judeus,
Mas eu não me importei
Porque eu também não o era.*

*Depois detiveram alguns padres,
Mas como eu não sou religioso
Também não me importei.*

*Logo prenderam a uns comunistas,
Mas como não sou comunista
Também não me importei.*

Agora levaram a mim.

(Bertolt Brecht)

RESUMO

Pesquisa de abordagem qualitativa no ramo da Lingüística aplicada, com fundamentos da sociolingüística e estudos culturais da educação na área de currículo e multiculturalismo crítico. Parte-se das atuais concepções de alfabetização e letramento que se encontram centrados na inclusão social, nos quais os sujeitos da ação educativa devem ser considerados como portadores de um conhecimento complexo, resultado do seu vivido, da cultura, e na trajetória de cada um em sua relação com o lugar e com as histórias de vida, em confronto com as práticas de alfabetização e letramento nas salas da educação de Jovens e Adultos no 1º segmento das escolas da rede oficial de ensino no município de Guajará-Mirim, Rondônia. Assim, reconhecendo o caráter multilíngüe presente nas regiões de fronteira, bem como, a própria diversidade cultural da região decorrente do processo de ocupação humana do município lócus da pesquisa, investiga o ensino da língua e as condições de letramento dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes das classes de alfabetização no 1º segmento da EJA nas escolas públicas do município. Defende que toda opção metodológica de ensino da língua articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula, que por sua vez envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de língua e linguagem. Nesse sentido, utiliza como escopo a seguinte questão principal: Qual concepção de língua orienta a prática pedagógica dos professores da EJA no 1º segmento nas escolas da rede oficial em Guajará-Mirim? Da tentativa de compreensão de como os programas da EJA nas escolas pesquisadas respondem às exigências de inclusão social dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas, em respeito às demandas de uma educação multicultural, emergem as seguintes questões norteadoras: Os aspectos culturais presentes no contexto social e nas interações verbais entre os sujeitos, tem sido percebidas e aproveitadas pelos professores como estratégias facilitadoras da aprendizagem da língua(gem) escrita pelos sujeitos? Quais são as condições de letramento nas turmas de alfabetização de jovens e adultos no lócus pesquisado? Através da relação dialética entre linguagem e educação, problematiza a questão do preconceito lingüístico contra os imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos presente nas escolas da realidade pesquisada, questiona o currículo em execução e, como, a escola através das opções políticas de seus agentes, reproduz e naturaliza as condições de preconceito e discriminação contra tais grupos na sociedade local.

Palavras- Chaves:

Língua(gem); Alfabetização; Letramento; Multiculturalismo; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

Enfoque cualitativo a la investigación en el campo de la lingüística aplicada, con fundamentos de la sociolingüística y los estudios culturales de la educación en el plan de estudios críticos y el multiculturalismo. Es de las actuales concepciones de la alfabetización y la alfabetización que se centran en la inclusión social, en el que los sujetos de la actividad educativa deben ser considerados como portadores de un conocido complejo, resultado de su experiencia, la cultura y la historia de cada uno en su relación con el lugar y las historias de vida en comparación con las prácticas de la alfabetización y la alfabetización en las aulas y la educación de los adultos jóvenes en la 1ª parte de la red oficial de las escuelas de la educación en el municipio de Guajará-Mirim, Rondônia. Por lo tanto, reconocer el carácter multilingüe presentes en las regiones fronterizas, y la propia diversidad de la región debido al proceso de ocupación humana de la legitimación de la investigación, la investigación de la enseñanza de la lengua y la alfabetización de los requisitos para los inmigrantes y los hijos de los inmigrantes bolivianos miembros de las clases de alfabetización en la 1ª sección de la EJA en las escuelas públicas en el municipio. Sostiene que todos los opción metodológica de la enseñanza de la lengua se expresa una opción política con los mecanismos utilizados en el aula, que a su vez implica una teoría de la comprensión de la realidad, que incluye una concepción del lenguaje y el lenguaje. En este sentido, utilizando como principal objetivo la siguiente pregunta: ¿Qué concepción de la lengua de la enseñanza de las guías docentes de la 1ª EJA segmento oficial de la escuela en la red Guajará-Mirim? El intento de entender cómo los programas de las escuelas encuestadas EJA responder a las demandas para la inclusión social de los inmigrantes y los hijos de inmigrantes bolivianos los miembros de tales programas, de conformidad con las exigencias de una educación multicultural, las siguientes cuestiones que surgen: El cultural en el contexto social y la interacción verbal entre los sujetos, se ha percibido y utilizado por los maestros como facilitadores de las estrategias de aprendizaje de la lengua (ING), por escrito, por los sujetos? ¿Cuáles son las condiciones de las clases de alfabetización en la alfabetización de los adultos jóvenes en el lugar y buscado? A través de la relación dialéctica entre la lengua y la educación, se presenta la cuestión de la lingüística prejuicio contra los inmigrantes y los hijos de inmigrantes bolivianos en las escuelas de esta realidad buscado, cuestionó el plan de estudios y en ejecución, como la escuela a través de las opciones políticas de sus agentes, obras de teatro naturaliza y las condiciones de los prejuicios y la discriminación contra esos grupos en la sociedad local.

Palabras clave:

Língua (gem), la alfabetización, la alfabetización, pluricultural, inclusiva; adultos y la educación de los jóvenes

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1- Mapa de localização do município de Guajará-Mirim.....	25
Figura 2- Cópia do Sumário do PPP da escola pesquisa “X”	37
Figura 3- Cópia do PPP da escola pesquisada “X- Contextualização socioeconômica”.....	38
Figura 4- Vista panorâmica do Porto Alfandegário em Guajará- Mirim.....	58
Figura 5- Transporte de passageiros na fronteira Guajará-Mirim, RO e Guayaramerin-BO.....	59
Figura 6-A- Cópia do Texto “O índio Maré”(retirado do caderno de um dos sujeitos pesquisados).....	134

QUADROS

Quadro 1- Dados gerais dos sujeitos pesquisados.....	47
Quadro 2- Estrangeiros cadastrados no setor de imigração da Polícia Federal em Guajará-Mirim, RO.....	59
Quadro 3- Número de passageiros transportados na fronteira Guajará-Mirim- RO e Guayaramerin-BO.....	60
Quadro 4- Exemplos de textos utilizados no 1º segmento da EJA nas escolas pesquisadas.....	140

TABELAS

Tabela 1- Quadro síntese das Unidades de conservação e terras indígenas....	27
Tabela 2- Componentes curriculares no 2º segmento da EJA nas escola “Y”...	43
Tabela 3- Demonstrativo de matrículas na I e II etapa da EJA no 1º segmento da escola “Y”	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I	21
<i>O PERCURSO METODOLÓGICO, OS ESPAÇOS E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO.</i>	<i>21</i>
<i>1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O ESPAÇO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO.....</i>	<i>25</i>
<i>1.1.1 Terras Indígenas.....</i>	<i>26</i>
<i>1.1.2 Um pouco da história do município.....</i>	<i>27</i>
<i>1.1.3 Política de desenvolvimento econômico.....</i>	<i>33</i>
<i>1.2 A ESCOLHA DO LÓCUS DA PESQUISA.</i>	<i>34</i>
<i>1.2.1 A escola pesquisada “X”</i>	<i>34</i>
<i>1.2.2 A escola pesquisada “Y”</i>	<i>40</i>
<i>1.3 O PERÍODO DE COLETA DE DADOS.....</i>	<i>44</i>
<i>1.3.1 Os instrumentos de coleta de dados</i>	<i>45</i>
<i>1.4 APRESENTAÇÃO DOS SUJEITOS.....</i>	<i>46</i>
<i>1.4.1 Os sujeitos pesquisados</i>	<i>47</i>
<i>1.4.2 As professoras</i>	<i>52</i>
<i>1.4.3 Caracterização dos programas de Educação de Jovens e adultos nas escolas pesquisadas</i>	<i>54</i>
CAPÍTULO II.....	57
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTES MULTICULTURAIS: UMA ABORDAGEM DO PROBLEMA.....	57
2.1 LETRAMENTO COMO PERSPECTIVA DE INCLUSÃO	64
CAPÍTULO III	73
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECORTES HISTÓRICOS DE SUA EVOLUÇÃO	73
3.1 EDUCAÇÃO CRISTÃ	73
3.2 A ARISTOCRATIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO	75
3.3 A TRANSIÇÃO	78
3.3.1 A luta pela socialização do ensino brasileiro	78
3.4 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CENÁRIO NACIONAL	81
3.5 OS ANOS 80: ATUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E A CHAMADA “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO.....	85
CAPÍTULO IV.....	92
BREVE HISTÓRIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM	92
4.1 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: UM PASSEIO NAS TRAMAS DESSA RELAÇÃO. ..	95
4.2 BUSCANDO UM CONCEITO DE LÍNGUA E LINGUAGEM	97

4.3 PRINCIPAIS COMPREENSÕES SOBRE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.....	101
4.3.1 Linguagem como representação ('espelho') do mundo e do pensamento.	101
4.3.2 linguagem como instrumento ('ferramenta') de comunicação.	103
4.3.3 Linguagem como forma ('lugar') de ação ou interação.....	106
CAPÍTULO V	111
DOS RESULTADOS ALCANÇADOS: ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.....	111
5.1 DAS MOTIVAÇÕES PARA O RETORNO A ESCOLARIZAÇÃO.....	111
5.2 QUANTO AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS EM TORNO DA LÍNGUA.....	127
5.2.1 O conceito de alfabetização e letramento.	128
5.3 AS CONDIÇÕES DE LETRAMENTO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO LÓCUS PESQUISADO.....	143
A GUIA DE UMA CONCLUSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO QUE RESPONDA A DIVERSIDADE.	152
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
OBRAS CONSULTADAS	168
APÊNDICES	1689
ANEXOS.....	184

INTRODUÇÃO

O estudo que deu origem a esta Dissertação de Mestrado, tem como objetivo central investigar: Como os programas de educação de jovens e adultos no 1º segmento da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim respondem às exigências de inclusão social através das práticas de alfabetização e letramento dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas em respeito às demandas de uma educação multicultural?

O interesse pelo tema fluiu da experiência com trabalhos voltados para a formação de professores alfabetizadores, que ao realizarem trabalho no *lócus* pesquisado trouxeram para a sala de aula as incongruências percebidas no contexto de alfabetização de jovens e adultos no município. As observações, embora incipientes, foram reveladoras das inadequações dos conteúdos e métodos de ensino, da expectativa dos adultos aprendizes em relação ao aprendizado da língua escrita bem como da constatação inequívoca de profissionais não habilitados, do desconhecimento lingüístico de questões relacionadas ao ensino e aprendizagem da língua(gem), bem como do fenômeno do letramento por grande parte deles.

Ao mesmo tempo em que se identifica a presença de tais problemas, outro dado igualmente importante chama a atenção: a presença constante entre os alfabetizando, de imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, que buscam nas escolas brasileiras, mais que aprender a língua(gem) falada no Brasil, esperam ser reconhecidos na sua identidade, para serem aceitos na sociedade local.

Deste modo, a despeito de qualquer outra justificativa para realização desta pesquisa, consideramos que todo profissional da educação tem uma responsabilidade social para com as minorias existentes no contexto social do qual participa, cumprindo a função dialética proposta por Freire entre o ser humano e seu mundo.

Neste sentido, sendo esta pesquisadora oriunda da região onde se encontra o *lócus* da pesquisa, impõem sua consciência crítica forjada através dos anos de academia, que de alguma forma possa contribuir para melhor elucidação sobre as práticas de alfabetização e letramento dos programas de Educação de Jovens e Adultos- EJA, existente na rede oficial de ensino no município, por considerar que a especificidade da posição geográfica, fronteira com a Bolívia, reclama às instâncias institucionais responsáveis pela execução das políticas públicas educacionais no município o reconhecimento da condição multicultural e plurilíngüe existente nas escolas públicas do município, em especial, nos programas de Educação de Jovens e Adultos- EJA.

Como profissional da educação, não dá para ignorar o contingente de jovens e adultos imigrantes e também seus filhos, que buscam nas escolas brasileiras as chances de inclusão social pelo domínio da língua(gem) oral e escrita utilizada em nosso país. De igual maneira, não é possível assumir uma *ideologia fatalista de imobilidade* conforme denuncia Freire em seus escritos, frente à opressão sofrida por tais grupos no interior da própria escola, que normalmente isolados e discriminados pelos traços físicos e lingüísticos, têm sido vítimas de preconceito ou sofrido em algum momento palavras de desprestígio ou ação de isolamento social.

Assim, ao tempo que esta pesquisa atende a uma inquietação pessoal, também responde a uma exigência social, quando contribui para elucidação dos problemas relativos ao processo de aquisição e o domínio da língua(gem) escrita pelos jovens e adultos, cujo processo de escolarização foi negado ou interrompido na idade certa, produzindo os milhões de analfabetos e conseqüentemente dos bolsões de pobreza, do desemprego e de toda a sorte de problemas sociais. Entendemos que a escola através de seus agentes desempenha um papel decisivo nesse processo de exclusão, quando deixa de cumprir seu papel social, ao omitir-se ou deixar de reconhecer o caráter multicultural de sua clientela e não desenvolve mecanismos para superar as barreiras que impedem tais grupos de obter êxito no processo de escolarização, o analfabetismo é assim, um grande desafio que ainda está por exigir superação.

Assim, esta pesquisa também atende a exigência de dinamização do conhecimento, quando a partir de uma realidade material concreta, questiona essa realidade e aponta novos caminhos em favor de uma educação equalizadora e inclusiva, onde as massas minoritárias ao mesmo tempo em que mantêm os traços característicos de suas culturas garantem não apenas o acesso, mas o domínio da língua(gem) escrita utilizada nas escolas, enquanto instrumento de poder, privilégio das culturas dominantes.

Do ponto de vista legal, o artigo 5º do texto constitucional, garante tanto aos brasileiros quanto aos estrangeiros residentes no Brasil o direito à igualdade, além de outros assegurados no rol dos direitos e garantias fundamentais a todos os cidadãos. A escola enquanto instância de formação e de veiculação de saberes, valores e ideologias tem como função social propiciar as classes minoritárias a igualdades de oportunidades educacionais, através de um currículo multicultural de respeito às diferenças, de reconhecimento da diversidade lingüística existente no Brasil, em detrimento de um currículo monocultural em execução, agenciador de preconceito e de discriminação contra os grupos minoritários e

marginalizados na sociedade, tendo representação no lócus da pesquisa pelos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos.

No que tange a EJA, esta pesquisa tem como pressuposto que a condição social e histórica dos jovens e adultos alfabetizando determina suas motivações individuais de retorno ao processo de escolarização. Assim, os motivos que impelem os jovens e adultos brasileiros e os jovens e adultos imigrantes ou descendentes de bolivianos às classes de alfabetização de jovens e adultos, são distintos, e que nem sempre são contemplados em tais programas, uma vez que este tem como princípio norteador uma concepção de língua e de clientela homogênea com os mesmos interesses e pontos de partida individuais, concorrendo para os altos índices de evasão em tal segmento de ensino.

Assim, da tentativa de compreensão de como os programas de alfabetização de jovens e adultos da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim respondem às exigências de inclusão social através das práticas de alfabetização e letramento dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas em respeito às demandas de uma educação multicultural, a pesquisa foi estruturada para responder as seguintes questões norteadoras:

-Qual concepção de língua orienta o processo de aquisição da escrita dos alunos pelos professores alfabetizadores nas classes de educação de jovens e adultos em Guajará-Mirim?

-Os aspectos culturais presentes no contexto social e nas interações verbais entre os sujeitos, tem sido percebidas e aproveitadas pelos professores como estratégias facilitadoras da aprendizagem da língua(gem) escrita?

-Quais são as condições de letramento nas turmas de alfabetização de jovens e adultos do “lócus” pesquisado?

A despeito de qualquer outra discussão dos problemas da variação lingüística no ensino da língua(gem), seria ingenuidade negar a necessidade de se ensinar nas escolas locais a Língua Portuguesa na variante de maior prestígio social – a norma culta uma vez que está pacificado a necessidade do ensino da língua concomitante a uma proposta de letramento permanente. Ademais, mesmo localizados em meio ao interior da selva amazônica, fronteira com a Bolívia, o lócus da pesquisa integra o território nacional brasileiro. O que se discute é exatamente o contrário, é o reconhecimento da necessidade de permitir a essa clientela o domínio da língua(gem) escrita ensinada nas escolas brasileiras, porque consideramos que o domínio desta permite a esses sujeitos a visibilidade, e audibilidade necessárias a luta contra a exploração da mão-de-obra barata, da segregação social, do preconceito e da discriminação

que são vítimas tais sujeitos na sociedade local, que refém da própria condição social e histórica, acabam por considerar natural a situação de menor importância ou menor valor a que são acometidos, mesmos quando estes conseguem ocupar altos postos em empregos públicos como os profissionais médicos existentes no município.

No que se refere ao caráter de atualização didática, este trabalho vem contribuir no preenchimento da lacuna existente na área de educação e linguagem que contemple as especificidades da alfabetização e letramento em ambientes multiculturais de fronteiras, ainda carente de maiores elucidações, por vez que as publicações voltadas para o ensino da língua(gem) nas escolas, contemplam aspectos mais gerais do processo de aquisição da escrita. Poucos têm sido os autores no Brasil que desenvolveram pesquisas na área de *Linguística Aplicada* em contextos multilíngües e/ou bilíngües de fronteiras, ora contempladas neste trabalho, o que se constituiu num dos maiores entraves na busca de subsídios teóricos que pudesse fundamentá-lo.

Este trabalho não se propõe a esgotar a temática, todavia, os estudos ora processado no campo de alfabetização e letramento de jovens e adultos são um alerta e também um indicativo para todos os profissionais da educação que coadunam a idéia processada por Freire (1996), de que uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições necessárias para que os educandos possam assumir-se como ser social, como ser histórico, como ser que pensa e que faz cultura, como ser que se comunica, que transforma, que cria, que realiza sonhos, mas sobretudo que ao assumir-se, aprende a aceitar o outro.

Neste sentido, trata-se de pesquisa qualitativa, no ramo da *Linguística Aplicada*, com fundamentos da *Sociolinguística* e estudos culturais da educação na área de currículo e do multiculturalismo crítico. Coadunamos nesse trabalho a perspectiva já adotada por alguns autores de que embora o domínio da escrita por si só não garanta o exercício da cidadania aos sujeitos, o domínio das habilidades da língua(gem), através da leitura e da escrita e da compreensão e sua utilização em contextos sociais diferenciados, conferem poder aos seus usuários, e são fortes mecanismos de luta contra a opressão e exclusão das classes populares.

A língua(gem) reverte-se assim, no ponto de partida e também do grande horizonte vislumbrado neste trabalho, o que nos permitiu a seguinte organização deste estudo:

O capítulo I intitulado “O percurso metodológico, os espaços e os sujeitos envolvidos na investigação”, situa o trabalho do ponto de vista metodológico, delimitando o universo de pesquisa, bem como os critérios na eleição dos instrumentos de coleta de dados. Apresenta os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, ao tempo que se processa algumas análises sobre os dados coletados.

Por trata-se de uma investigação que tem como foco a língua(gem) e o respeito a diversidade de culturas, faz a contextualização do município onde a pesquisa foi realizada, coadunando com as idéias apresentadas ao longo do trabalho, ao evidenciar os aspectos históricos, políticos e sociais que fazem dos lócus da pesquisa um grande *calderão étnico*, multicultural, pujante em manifestações lingüísticas, enfocando especialmente, como a ausência de uma política equalizadora em favor dos povos das florestas, dos isolados nestes rincões da Amazônia, terminaram por estagnar o crescimento da região, ao tempo que promoveram a exploração e em alguns casos a própria escravidão branca da grande massa de imigrantes que buscaram nestas regiões oportunidades de melhores condições de sobrevivência.

O Capítulo II oferece uma abordagem do problema a ser investigado. Evidencia as atuais demandas impostas pela sociedade global de universalização do conhecimento em favor do alfabetismo. Aponta ainda, as dificuldades da escola em operacionalizar com eficiência o ensino e aprendizagem da língua(gem) para o grande contingente de jovens e adolescentes oriundos das áreas urbanas das cidades, e a alteração do paradigma de uma clientela da EJA eminentemente rural, para outra eminentemente urbana.

O capítulo destaca o caráter multicultural e multilíngue da população local, dada a confluência das populações das cidades gêmeas: Guajará-Mirim, Brasil e Guayaramerin-Bolívia, e, como esse mosaico dessas culturas é percebido pela escola no que tange ao ensino e a aprendizagem da língua e, como essa diferença de timbres sonoros é aceita pela sociedade local, no contraste com as políticas públicas de inclusão e de respeito à diversidade.

Discute a partir do diálogo com vários autores na área de lingüística, sociolingüísticas e estudos culturais da educação, o processo de alfabetização e letramento tendo como ponto de partida o reconhecimento dos condicionantes sócio-econômicos e culturais dos sujeitos e evidencia a importância da apropriação das técnicas de leitura e escrita pelos educandos como necessidade social.

Através da relação dialética entre os aportes teóricos utilizados como escopo na pesquisa, questiona a educação e a linguagem dentro da perspectiva de uma educação multicultural, tendo como referência as práticas de alfabetização e letramento no 1º segmento da EJA nas escolas da rede oficial de ensino do município, que tendo uma clientela multilíngüe e multicultural, atua no sentido da invisibilidade e do emudecimento dos sujeitos envolvidos.

No capítulo III, oferece uma visão panorâmica das políticas públicas educacionais na área de educação de jovens e adultos adotadas no país, como condição para compreensão

de que a história da educação como um todo é sempre resultante das vontades e interesses políticos dos grupos que se alternam no poder, sem que se priorize a educação como política pública social em favor das massas populares, que são as maiorias, porém tidos como grupos minoritários quando apontamos neste trabalho as chances de acesso desse grupo aos bens e serviços sociais e culturais no País.

A título de marcos referencial, optou-se pela divisão didática apontada por Tobias (1986), que a despeito de qualquer marco econômico e/ou político, comumente apresentados nos livros de História da Educação, os períodos educacionais encontram-se delimitados a partir de pontos referenciais obtidos na própria educação sem, contudo, negligenciar os demais condicionantes que em última instância determinam as políticas educacionais. Assim, dos estudos produzidos a partir de autores como Paiva (2003), Tobias (1986), Piletti e Piletti (1997), Gadotti (2006, 1990), Francisco Filho (2001) Souza, Valdemarin e Almeida (1998) subsidiaram na apresentação de uma versão compacta da história da EJA a partir de seus principais marcos internos ao longo da história, a saber: a Educação Cristã, a Aristocratização do ensino brasileiro, a Transição, A Educação de Adultos no Cenário Nacional, Os anos 80 até os dias atuais: atualização do conceito de alfabetização e a chamada democratização do ensino. A leitura deste capítulo é importante porque permite a percepção de quais valores, objetivos e ideologias estiveram presentes nas iniciativas das políticas públicas em prol da educação popular e como os reflexos destas decisões continuam a afetar a educação nos tempos atuais.

O capítulo IV situa os estudos da linguagem através dos tempos e apresenta de forma sucinta a polêmica instituída sobre sua origem. O objetivo deste capítulo é demonstrar como a língua e linguagem delineou-se como objeto de estudos para ganhar os contornos e as configurações hoje obtidas através da lingüística. Entendemos que qualquer trabalho que se proponha ao estudo da língua(gem), não pode prescindir de oferecer uma visão panorâmica sobre o tema.

Nesta mesma linha de raciocínio, o tópico “Linguagem e Educação: um passeio nas tramas dessa relação” apresentado neste capítulo têm o objetivo de demonstrar como as contribuições advindas da área de lingüística podem ser utilizadas na interpretação e solução dos problemas decorrentes da aprendizagem da língua materna, sobretudo se considerada a aceção de que a língua(gem) é ao mesmo tempo meio e fim e principal veículo de ensino e aprendizagem. De igual maneira, o estudo deste capítulo delinea o pressuposto teórico que orienta este trabalho: *o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino*, conforme preceitua

Travaglia (2001, p.21), porque envolve uma teoria de compreensão da realidade, o que permite ao educador responder: para quê ensinar? O quê ensinar? Trata-se de uma postura de ação, reflexão e ação, que deve ser assumida por todo educador para concretização de uma educação crítica e libertadora.

O capítulo traz ainda a tentativa de conceituação de língua e linguagem, a partir de estudos produzidos por lingüistas como Stubbs (2002), Peter (2006) e ainda do posicionamento assumido por Abaurre, Albano, Castilho, Faraco e Borges Neto na obra intitulada *Conversas com Lingüistas* (2003), bem como, Lyons (1987), todos tidos como importantes referenciais nos estudos da Língua(gem).

Reconhecendo a impossibilidade de limitação da linguagem dentro de um conceito único, o capítulo permite ainda a visão das principais concepções de língua que se materializam nas práticas pedagógicas dos professores, com base na classificação oferecida por Koch (2007), e as principais implicações didáticas dentro de cada uma dessas vertentes.

Importa evidenciar, que o reconhecimento de tais classificações configura-se em importante subsídio teórico na percepção de como a concepção de língua dos professores alfabetizadores da EJA nas escolas oficiais de Guajará-Mirim, podem ser identificadas a partir da análise de suas práticas em salas de aula. De igual maneira, tal enfoque visa contribuir para a emancipação de uma consciência ingênua de educação já denunciada por Freire, quando ao discutir as implicações pedagógicas de determinadas concepções de língua, evidencia o currículo monocultural em execução nas escolas, que atua no sentido de criar uma consciência de valorização das atuais estrutura e divisões sociais, corporificada através da própria linguagem valorizada na escola, dos tipos de conhecimentos e, ainda, dos valores impressos no currículo oculto de modo a beneficiar certo tipo de clientela. O educador, neste contexto, passa a ser o instrumento que vai possibilitar o reconhecimento dessa cultura como sendo legítima pelos sujeitos de modo a perpetuar as estruturas da desigualdade, *significa dizer que macroeconomicamente o nosso trabalho serve a funções que pouco tem a ver com a melhor de nossas intenções* (APPLE 1989, p.28).

O capítulo V ao apresentar os resultados alcançados, faz um confronto entre as atuais concepções de alfabetização e letramento que se encontram centradas na inclusão social, onde os sujeitos devem ser considerados como portadores de um conhecimento e respeitados na sua cultura, e as práticas de alfabetização e letramento em execução na *região de fronteira Brasil-Bolívia* desnudando a realidade investigada a partir das informações produzidas no período de coleta de dados e das análises processadas à luz dos referenciais teóricos utilizados, identificando os diferentes motivos que impelem brasileiros e imigrantes a

retornar ao processo de escolarização, bem como, a identificação da concepção de língua(gem) denunciadas através das escolhas didáticas dos professores alfabetizadores, subsidiando as análises na oferta de resposta ao objetivo inicial: Como os programas de educação de jovens e adultos no 1º segmento da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim respondem às exigências de inclusão social através das práticas de alfabetização e letramento dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas em respeito às demandas de uma educação multicultural?

Na guisa de uma conclusão, a pesquisa revela como os Programas de educação de jovens e adultos no 1º segmento nas escolas da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim, através do ensino da língua(gem), atendem as políticas educacionais de atendimento à diversidade e a inclusão social no que tange aos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas. Chama a atenção para a naturalização de estereótipos e preconceitos construídos a partir de um currículo monocultural no ensino da língua(gem) em execução nas escolas pesquisadas.

CAPÍTULO I

O PERCURSO METODOLÓGICO, OS ESPAÇOS E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA INVESTIGAÇÃO.

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

(Mikhail Bakhtin)

De acordo com Gil (1991), a pesquisa é necessária quando não se tem dados suficientes para responder ao problema, ou ainda, quando a falta de organização das informações disponíveis não permite sua relação adequada com o problema. Em (LUDKE; ANDRE, 1986, p.1) temos a compreensão de que para “realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento acumulado a respeito dele”.

Temos assim, que a pesquisa científica é uma atividade voltada para a solução de um problema específico, com uso de procedimentos adequados a abordagem. Em Lyons (1981) verificamos que tanto a linguagem quanto as línguas podem ser estudadas sob diferentes pontos de vista.

Cervo e Bervian (1996, p.47) por seu turno afirmam que “cada abordagem ou busca admite níveis diferentes de aprofundamento e enfoques específicos conforme o objeto de estudo”, faz distinções entre a pesquisa pura e a pesquisa aplicada: enquanto a primeira o pesquisador tem como meta o saber, buscando sempre satisfazer uma necessidade intelectual pelo conhecimento, na pesquisa aplicada, o pesquisador é movido pela necessidade de contribuir para fins práticos mais ou menos imediatos, buscando soluções para problemas concretos.

Ora, os problemas decorrentes do processo de aprendizagem da língua(gem) escrita, é um tema corrente, tanto no ensino regular, como nas classes de alfabetização de adultos, uma vez que, o fracasso da aprendizagem da língua escrita ainda nas séries iniciais tendem a aumentar as fileiras de adultos não alfabetizados no país. Assim este estudo focaliza reflexões teórico/prática na área de lingüística aplicada, em sua interface com a sociolingüística, estudos culturais e educação.

Isto posto, dentre as inúmeras opções de investigações dos problemas decorrentes do uso da língua(gem) em sua interface com a educação, optou-se por investigar a educação em

ambiente de fronteira através das práticas de alfabetização e letramento nas classes de alfabetização de jovens e adultos, das escolas da rede pública em Guajará-Mirim.

Coadunamos com o pensamento de Ludke e André (1986) ao enfatizar a preocupação com o desenvolvimento de pesquisa em educação que se reverta em resultados suficientes para pensarmos as soluções mais adequadas aos problemas que se antepõem no dia-a-dia das escolas. “É aí que a pesquisa deve atacar mais frontalmente, procurando prestar a contribuição que sempre deveu a educação” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p.8). Neste sentido, pontuamos a acepção de Maher (2007, p. 67), ao enfatizar que:

[...] se antes era mais fácil ignorar a diversidade que sempre caracterizou o ambiente educacional no país, hoje a atual amplitude força os pesquisadores e educadores a ter que admiti-la, a ter que colocar a diversidade em sua agenda. Não é mais possível entender nossas escolas sem levar em conta as diferenças em seu interior.

De acordo Freitas (2007), as pesquisa nas ciências humanas podem ter diferentes abordagens, tais como: fenomenológico, funcional-estruturalista, antropológico, da interpretação das culturas, das teorias da socialização, dentre outras, que teorizam sobre determinadas visão de homem e de mundo, cuja perspectiva teórica marca toda a organização metodológica e estrutura conceitual.

Rey (apud Freitas, 2007), enfatiza que a utilização dos termos *objeto* ou *sujeito* no fazer pesquisa reflete a opção do pesquisador em reconhecer a pessoa investigada com capacidade de construir conhecimento sobre a sua realidade, o que a torna co-participante do processo de pesquisa

Acompanhando o pensamento de Freitas, ao pesquisar sobre as práticas de alfabetização e letramento nas classes de alfabetização de jovens e adultos em Guajará-Mirim, consideramos a acepção de Gnerre (1998, p.45), de que os “alfabetizandos, sejam eles crianças ou adultos, são necessariamente membros de grupos étnicos e de classes sociais, assim como os próprios alfabetizadores”. Deste modo, precisam ser considerados na sua individualidade, na sua identidade e como portadores de uma cultura e de conhecimento.

Consideramos ainda, o enunciado de Bakhtin (1992) que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1992: 124). Assim, estudar as práticas de alfabetização e letramento de jovens e adultos em região de fronteira com a Bolívia importa considerar o caráter social da língua e a influência advinda do contexto social dos alfabetizandos.

Coadunando-nos a visão de Bakhtin (1988), a pesquisa é uma relação de interação entre sujeitos, numa perspectiva dialógica, assim, o sujeito é considerado na sua individualidade ao mesmo tempo em que é reconhecida sua relação com o contexto histórico-social.

Neste sentido, optou-se por privilegiar a abordagem qualitativa, de perspectiva sócio-histórica, tendo como referência os estudos de Vigotsky e Bakhtin, por compreendermos que ensinar a ler e escrever pressupõe uma interação dialógica entre quem ensina e quem aprende mediado não somente pelos instrumentos ou recursos pedagógicos como as cartilhas ou livros, mas ocorre fundamentalmente pela relação que se estabelece com o contexto sócio cultural dos alfabetizando.

De acordo com Freitas (2007, p.27), a pesquisa qualitativa de orientação sócio-histórica se caracteriza por:

[...] ter como fonte de dados o próprio contexto onde emerge o problema, [...] as questões formuladas para pesquisa não são estabelecidas a partir [...] de variáveis, mas se orientam para a compreensão do fenômeno, [...] o processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo da arte da descrição que deve ser complementada, porém, pela explicação do fenômeno em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social, [...] o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, [...] sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa. O critério que se busca numa pesquisa não é a precisão do conhecimento, mas a profundidade da penetração e a participação ativa tanto do investigador quanto do investigado.

Utilizamos como fonte de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica, os materiais impressos utilizados nas classes de alfabetização, o processo de interação verbal entre os sujeitos, a observação participante, que nas palavras de Ludke e André (2003, p.9), “cola o pesquisador a realidade pesquisada”, a entrevista, “que permite um maior aprofundamento das informações obtidas”, a análise documental “que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista” e ainda, o questionário semi-estruturado dirigidos a professores e alunos.

Como já foi afirmado nas linhas introdutórias deste trabalho, nosso objetivo na realização desta pesquisa é investigar: Como os programas de educação de jovens e adultos no 1º segmento da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim respondem às exigências de inclusão social através das práticas de alfabetização e letramento dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, integrantes de tais programas, em respeito às demandas de uma educação multicultural?

Tem-se como pressuposto teórico já afirmado por Travaglia (2001) que “uma questão importante no ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua” (TRAVAGLIA, 2001, p.21). De acordo com o autor, é a concepção de língua(gem) do educador que vai direcionar todo o procedimento didático no ensino da língua materna.

Deste modo, a questão central que norteará a investigação pretende responder a seguinte pergunta:

- *Qual a concepção de língua que orienta a prática pedagógica dos professores das classes de alfabetização da EJA nas escolas municipais em Guajará-Mirim?*

Travaglia (2001), ao referenciar sobre a competência comunicativa dos usuários informa que “é preciso abrir a escola à pluralidade dos discursos e uma dimensão dessa pluralidade diz respeito às *variedades lingüísticas* (grifo meu)” (IBID, p.41).

Numa sociedade letrada como a nossa, mesmos os indivíduos que não dominam o código da escrita (analfabetos) possuem diferentes graus de letramento que lhes permite interagir em contextos sociais específicos como a compra de um receituário na farmácia, a solicitação de uma nota fiscal após a compra de um objeto, a retirada de uma senha em terminais eletrônicos para fins de atendimento, o que permite a aceitação da afirmação, de que não existem indivíduos com grau zero de letramento. Para Gnerre (1998), um sujeito que vive numa comunidade letrada, mesmo não sendo efetivamente alfabetizado, de alguma forma faz uso da contribuição, positiva ou negativa da escrita.

Igualmente, mesmo reconhecendo os impasses e críticas relacionadas à emancipação dos sujeitos através do letramento, o ponto de vista adotado neste trabalho coaduna-se com o posicionamento de Mello e Ribeiro (2004), que “no mínimo, o letramento pode favorecer e propiciar aos sujeitos novas relações consigo mesmo, com o mundo e com o conhecimento e que essas relações são diferenciadas, a depender do lugar e do tempo e do espaço onde são construídas” (MELLO; RIBEIRO, 2004, p.55).

Deste modo, da tentativa de resposta a questão principal emerge outras questões balizadoras na compreensão da ação pedagógica dos professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos no *lócus* da pesquisa, a saber:

a) Os aspectos culturais presentes no contexto social e nas interações verbais entre os sujeitos, tem sido percebidas e aproveitadas pelos professores como estratégias facilitadoras da aprendizagem da língua(gem) escrita pelos alunos? b) Quais são as condições de letramento nas turmas de alfabetização de jovens e adultos do “lócus” pesquisado?

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA: O ESPAÇO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NA ALFABETIZAÇÃO

Guajará- Mirim, que em “Tupi Guarani” significa “Cachoeira Pequena”, município do interior do Estado de Rondônia, conforme dados do IBGE¹ em 2007, possui uma população de 39.451 (trinta e nove mil, quatrocentos e cinquenta e um habitantes), está localizado na região norte do estado de Rondônia – Brasil.

Conforme a figura 1, o Mapa geopolítico do estado de Rondônia, com destaque do município, localizado à margem direita do Rio Mamoré.

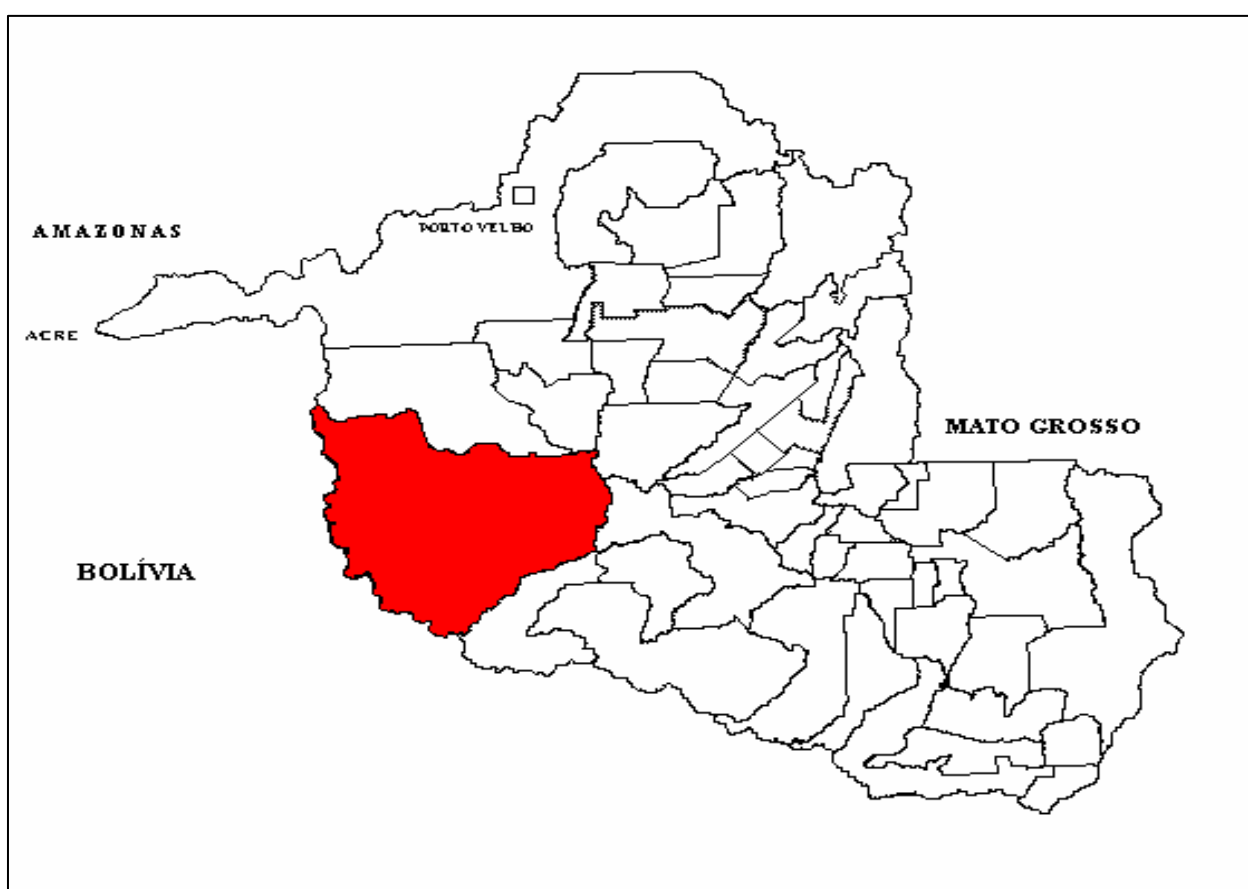


FIGURA 1- Mapa de localização do Município de Guajará-Mirim.

Fonte: SEPLAN/RO, 1998.

De acordo com informações obtidas a partir do diagnóstico realizado em 2008 para implantação do Plano Diretor, o município de Guajará-Mirim limita-se:

- Ao Norte: Municípios de Nova-Mamoré e Campo Novo de Rondônia.
- Ao Sul: Município de Costa Marques e República da Bolívia.
- Ao Oeste: República da Bolívia.

¹ Informação obtida a partir do site do IBGE < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> > Acesso em 04/05/2009.

- Ao Leste: Municípios de São Miguel do Guaporé e Governador Jorge Teixeira.
 - Distância da Sede do Município à Capital do Estado: 332 km.
 - Área Geográfica: O município possui uma área de 24.856 Km² e uma área indígena de aproximadamente 6.706 km². Tem como coordenadas geográficas:
 - Latitude: 10°46'49"
 - Longitude: 65°20'22"
- Altitude média: 195m acima do nível do mar
- Vias de Acesso: Aéreo, rodoviário e fluvial.

1.1.1 Terras Indígenas

Conforme diagnóstico realizado em 2008, para fins de implantação do Plano Diretor, a Região de Guajará-Mirim abriga 6 territórios indígenas (incluindo a parte da terra indígena Uru Eu Wau Wau inserida no município), com população de 3.429 habitantes, localizada às margens dos rios Pacaás-Novos, rio Negro Ocaia, Guaporé e Mamoré, incluindo áreas terrestres, conforme Tabela I, que demonstra o Quadro consolidado das unidades de conservação, incluindo terras indígenas.

Registra-se que as comunidades são produtoras agrícolas, destacando a produção de farinha com 210 toneladas, castanha-do-brasil em 205 toneladas, e banana com 6.200 cachos, dados referentes à última safra, comercializada no mercado interno e externo.

Quanto à coleta de castanha somente cerca de 10% da produção total são colhidas, fato que significa importante perda econômica, haja vista o potencial disponível a ser explorado. A produção de milho, de arroz e de feijão é destinada para o consumo de subsistência das comunidades indígenas.

Com relação ao extrativismo existe grande potencial inexplorado, principalmente o óleo de copaíba e de açaí, com grande aceitação no mercado interno e externo. O problema reside em queimadas desnecessárias fora de época, muitas das vezes para retirada de mel com uso de fogo. Também ocorre com frequência a invasão das terras indígenas por madeireiros e pescadores com apoio de indígenas.

De acordo com dados diagnósticos, existe dificuldade no desenvolvimento de trabalhos comunitários quando envolve a mão-de-obra indígena, também na conservação e na manutenção de máquinas e equipamentos de seus patrimônios. Constata-se a falta de recursos para desenvolver essas atividades, bem como abertura de estradas para escoamento de seus produtos, meios de transporte, aquisição de máquinas e equipamentos e insumos.

Tabela 1
Quadro síntese das Unidades de conservação e Terras Indígenas

Categoria	Km²	Área-Hectare	Percentual*
Reservas Indígenas	10.333,33	1.033.333	41,57
Reservas Extrativas	7.527,20	752.720	30,28
Reservas Biológicas	817,00	81.700	3,29
Parques	4.308,95	430.895	17,34
Total	22.986,48	2.298.648	92,48

Fonte: SEDAM. * Percentual sobre a área do município (24.856 km²).

Conforme se pode depreender da Tabela I, 41,57% (quarenta e um vírgula cinqüenta e sete por cento) da área do município é constituído de área de reservas indígenas, notadamente, a presença deste é fator marcante nas escolas públicas no município.

1.1.2 Um pouco da história do município.

O enfoque sociolinguístico em detrimento de outros nesta pesquisa, deu-se em função da presença marcante do indígena, e ainda do próprio processo de ocupação urbana da região. Temos que a origem e processo de urbanização do município *lócus* da pesquisa, cujo processo de ocupação humana funde-se com a Construção da lendária Ferrovia Madeira Mamoré (1907 -1912)², uma obra audaciosa para a época que tinha o propósito de escoar a produção de borracha nos trechos encachoeirados do Rio Madeira entre Guajará-Mirim e a atual capital do estado, Porto-Velho.

A ausência de pontos marítimos para alcançar os mercados norte-americanos ou europeus no Atlântico levou a assinatura do “Tratado da Amizade” em 1867, entre o Brasil e a Bolívia, permitindo o livre comércio e o acesso de fronteiras comuns a ambos (GANNON, s/d). Surgindo daí, os primeiros estudos para a construção de uma ferrovia que pudesse contornar os mais de 300 km de trechos encachoeirados e 19 quedas, existentes entre a atual cidade de Guajará-Mirim e a localidade de Santo Antônio, fazendo a ligação entre os rios Mamoré e Madeira com o Amazonas.

² Outros estudos apontam o início da construção da ferrovia em 1877, adotando como marco a assinatura do contrato entre a empresa “Madeira-Mamoré Railway Co” e a firma norte americana, “P.& T. Collins, dos irmãos Philip e Thomas Collins, que mesmo tendo fracassado na execução da obra em decorrência das intensas baixas de seus operários, deixou para trás, 7 km de trilhos assentados e uma locomotiva Baldwin chamada “cel. Church, após a firma inglesa “Public Works Construction Co” ter abandonado a obra sem haver sentado um só trilho, dez meses após a chegada da primeira equipe de trabalho a Santo Antônio do Madeira.

O Tratado de Petrópolis assinado em 17 de novembro de 1903, em que são signatários o Brasil e a Bolívia, dá fim ao litígio existente pela posse das terras do atual estado do Acre. Em troca, o Brasil se obriga a construir uma ferrovia sendo o ponto inicial na atual capital do estado de Rondônia, Porto Velho, mais exatamente na localidade de Santo Antônio no rio Madeira e o ponto final, em Guajará-Mirim, ambiente lócus da pesquisa, facilitando o escoamento da borracha boliviana. Estima-se que a borracha na Amazônia nesse período, equivalia a 90% da produção mundial, e fazia da Amazônia uma das principais fornecedoras de matéria prima para o mercado consumidor mundial, despertando o interesse de grupos internacionais.

Segundo os registros existentes, a valorização da borracha no mercado mundial e a idéia de construir uma ferrovia no meio da selva atraíram para esta região da Amazônia Ocidental, mais de 20 mil imigrantes de diversas nacionalidades, como: norte-americanos, portugueses, antilhanos, barbadianos, espanhóis, gregos, bolivianos, italianos, russos, franceses, japoneses, chineses e muitas outras nacionalidades, incluindo os retirantes do nordeste brasileiro, que independente da etnia, acalentava o sonho de um novo lar, emprego e fortuna.

Já foi dito que a emigração é uma expressão da liberdade de movimento, mas é também um produto da escassez, já que foi o novo arranjo industrial na Europa, com grande concentração populacional nas cidades, que produziu uma população excedente, aquela que vai procurar condições de vida em outras terras. (OLIVEIRA, 2002, p.11)

Importa mencionar, que além das adversidades decorrentes do ambiente insalubre da floresta, impunha-se aos imigrantes, operários da ferrovia outro desafio: a superação das dificuldades de comunicação e interação decorrente da confluência das distintas etnias, timbres, e culturas presentes por ocasião da construção da ferrovia.

De acordo com Gannon (s/d), em trabalho publicado pela Fundação Cultural do Estado de Rondônia, dos mais de 20 mil imigrantes, somente 1.552 foram registrados oficialmente, conforme estatística publicada em 1912. De acordo com a pesquisadora, foram considerados na estatística somente os operários que tiveram óbito no Hospital da Candelária, instalado a dois km do ponto inicial da Ferrovia, não incluindo os óbitos ocorridos nos acampamentos isolados no interior da floresta, os desertores, as mortes ocorridas durante o trânsito, ou ainda, aquelas decorrentes de enfermidades, picadas de animais, ataques de onças e índios, que se adicionados aos números oficiais, chegam a ultrapassar a 6 mil no total, dando origem ao dito popular corrente na região, de que *cada dormente da estrada de ferro*

representa uma vida, numa alusão metafórica as inúmeras vidas ceifadas em decorrência da situação adversa da floresta amazônica.

Na bibliografia referente à construção da EFMM, são enfatizadas as circunstâncias enfrentadas pelos diferentes trabalhadores no contexto da construção da EFMM, a ponto de constituírem-se como uma ‘situação limite’ aquela experimentada por eles, dada a precariedade das condições de trabalho, a vivência tensa, perigosa, por vezes conflituosa, nas áreas que estavam sendo desbravadas – áreas de mata, entrecruzando rios com trechos encachoeirados, sem contar as doenças a que ficavam expostos os trabalhadores recém chegados, como a malária (LIMA, 2006).

O apogeu da borracha (1905-1912) fez da Amazônia um espaço rico em possibilidades, sendo responsável pelo maior movimento migratório brasileiro, com a chegada na região de mais de 500 mil nordestinos que vieram para trabalhar na exploração da borracha nos seringais. A presença do imigrante nordestino ainda é muito forte na região, através dos costumes e crenças na cultura local.

Insta registrar que a extração da borracha na Amazônia é apontada por alguns como o primeiro grande empreendimento levado a efeito no Brasil sem o trabalho escravo, todavia, se analisadas as condições de trabalho, isolamento cultural e geográfico, e por último, as próprias condições de subsistência onde o seringueiro era mantido muitas vezes contra sua vontade, por dependência econômica através do sistema de escambos e aviamentos³ praticados pelos seringalistas⁴, a escravidão na Amazônia era tão brutal quanto à praticada contra os negros até a segunda metade do século XVIII. Enquanto os donos dos seringais acumulavam fortuna e poder, os seringueiros eram cada vez mais miseráveis.

[...] chegavam endividados pelos custos gerados pela longa viagem, e logo se viam obrigados a aumentar sua dívida adquirindo junto ao patrão seringalista os mantimentos e ferramentas necessárias para a sobrevivência e o trabalho diário na extração do látex (BORRACHA, APOGEU E DECADÊNCIA. AMAZÔNIA DE “A” A “Z”. On Line)⁵.

Na segunda metade do século XIX, a biopirataria praticada por empresários ingleses, com a retirada ilegal de sementes selecionadas de seringueira (*Hevea Brasiliensis*), para plantio nas colônias no sudeste da Ásia, onde as condições climáticas e as facilidades de

³ Sobre o sistema de escambo e aviação nos seringais da Amazônia consultar: MORALES, Lúcia Arrais. *Vai e vem, vira e volta*. As rotas dos soldados da borracha. São Paulo: Annablume; Fortaleza: SECULT, 2002, p. 31-33.

⁴ Seringalista é o termo adotado para os grandes latifundiários, donos de seringais na Amazônia na época áurea da borracha

⁵ BORRACHA, APOGEU E DECADÊNCIA. Amazônia de A a Z. On line. Amazônia, 04 de março de 2009. disponível em < http://portalamazonia.globo.com/artigo_amazonia_az.php?idAz=114> Acesso em: 04/03/2009

extração e comercialização propiciaram a produção da matéria prima da borracha a um custo menor, fizeram despencar o preço da borracha da Amazônia no mercado internacional, provocando o declínio do período áureo da borracha na Amazônia, no início do século XX, quando a produção da Malásia passou a ser comercializada.

As cidades de Manaus, Amazonas e Belém, capital do Pará, são apontadas à época, pela Wikipédia⁶, a enciclopédia livre (*on line*), como:

[...] cidades brasileiras das mais desenvolvidas e umas das mais prósperas do mundo, principalmente Belém, não só pela sua posição estratégica - quase no litoral -, mas também porque sediava um maior número de residências de seringalistas, casas bancárias e outras importantes instituições que Manaus. Ambas possuíam luz elétrica e sistema de água encanada e esgotos. Viveram seu apogeu entre 1890 e 1920, gozando de tecnologias que outras cidades do sul e sudeste do Brasil ainda não possuíam, tais como bondes elétricos, avenidas construídas sobre pântanos aterrados, além de edifícios imponentes e luxuosos, como o requintado Teatro Amazonas, o Palácio do Governo, o Mercado Municipal e o prédio da Alfândega, no caso de Manaus, e o mercado de peixe, mercado de ferro, Teatro da Paz, corredores de mangueiras, diversos palacetes residenciais no caso de Belém, construídos em boa parte pelo intendente Antônio Lemos.

A Estrada de Ferro Madeira Mamoré- EFMM, cujas obras foram iniciadas em 1907, com o propósito de escoar a produção da borracha e outros produtos da região, tanto do Brasil, quanto do país fronteiro, Bolívia, foi concluída em 1912, no mesmo período em que o Brasil perdia o monopólio da Borracha para os ingleses.

Contraditoriamente, os mesmos motivos que ensejaram a construção da ferrovia, contribuíram para o seu declínio e abandono. O alto custo do látex produzido na Amazônia tornou inviável sua comercialização frente à concorrência com a produção do látex produzido pela Malásia no mercado internacional, além disso, as novas rotas de acesso através das ferrovias, uma delas construída no Chile e outra na Argentina e para o Canal do Panamá, em atividade a partir de 15 de Agosto de 1914, deslocaram o transporte dos outros produtos que poderiam ser feitos pela EFMM, para estas rotas, concorrendo para sua desativação parcial em 1932, e finalmente em 1972, após a inauguração da Rodovia Transamazônica (BR 230).

Com o declínio da borracha, fatores como a ausência de políticas públicas do governo imperial, que subordinado aos interesses econômicos dos cafeicultores, deixou de criar programas de proteção e desenvolvimento aos produtores de borracha, bem como, de programas que ensejassem o desenvolvimento de fontes alternativas de economia na região, também, a falta de visão empresarial, que possibilitasse aos grandes seringalistas projeção de

⁶ CICLO DA BORRACHA. Wikipédia, a enciclopédia livre. On line. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ciclo_da_borracha>. Acesso em 04/03/2009.

mercados futuros, foram fatores que concorreram para o período de estagnação da economia na região.

A perda do monopólio da borracha, principal fonte de economia da região, trouxe o indivíduo dos donos de seringais, em decorrência do alto custo do investimento para extração do látex na floresta amazônica. Muitos perderam suas propriedades para os donos de casas aviadoras. De acordo com informações da Wikipédia⁷ (on-line), sobre a história do Amazonas, há registros de que a crise da borracha tenha levado o governo federal a deixar de pagar os salários dos funcionários estaduais, durante quatro anos seguidos.

Com a economia em crise, do grande contingente de imigrantes impulsionados pela construção da ferrovia ou pela extração do látex, muitos voltaram para suas origens, outros permaneceram nas colocações, dado as novas regras mais flexíveis do Barracão, de plantarem e comercializarem livremente com o *regatão*⁸. O indígena, que já havia sido expulsos de suas terras pelos donos dos seringais, passaram a ser vítimas de genocídio, em decorrência das expedições.

Em 1943, após o desmembramento dos estados de Mato Grosso e do Amazonas, Getúlio Vargas, então Presidente da República, cria o estado Federal do Guaporé, e somente em 1956, em homenagem ao sertanista e indigenista, Marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, o território passou a receber denominação de Território Federal de Rondônia, atualmente estado de Rondônia, cuja capital é Porto-Velho.

Nesse período, começaram a delinear-se um cenário econômico, financeiro e populacional que mais tarde serviriam de base para requerer junto ao governo federal, a elevação do Território a condição de Estado.

A II Guerra Mundial (1939-1945) provoca, embora menos duradouro que o primeiro, um novo surto econômico na região com a valorização da borracha no mercado internacional, ocorrendo novo fluxo migratório da população de outras regiões do Brasil para a Amazônia, notadamente do nordeste do país (os soldados da borracha). A valorização da borracha nesse período está associada à ocupação e conquista do território Asiático pelo Japão, o que culminou na redução em 97% da produção de látex asiático.

O II Ciclo da Borracha (1942-1945), como ficou conhecido, foi estimulado principalmente, por interesses econômicos do governo dos Estados Unidos, que em decorrência da queda do mercado asiático, utilizou o Brasil como fornecedor de matéria prima

⁷ A História do Amazonas. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_do_Amazonas> Acesso em 05/03/2008.

⁸ Regatão é o termo atribuído ao comerciante ambulante nos rios da Amazônia, que se deslocava através de pequenas embarcações até as colocações nos Seringais.

do látex, fomentando o reativamento dos seringais da Amazônia com parte do financiamento da infra-estrutura necessária, a saber: **SEMTA** (Serviço de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia) e **CAETA** (Comissão Administrativa de Encaminhamento de Trabalhadores para a Amazônia), que tinha o objetivo de recrutar, encaminhar e colocar trabalhadores, principalmente nordestinos, nos seringais, sob a supervisão do Departamento Nacional de Imigração; **SAVA** (Superintendência de Abastecimento da Vale Amazônico), que fazia o abastecimento direto dos seringais com gêneros de primeira necessidade. **RRC** (Rubber Reserve Company), que passou a posteriormente a denominar-se **RDC** (Rubber Development Company), encarregada de transporte de passageiros e de suprimentos através da SAVA; **SESP** (Serviço Especial de Saúde Pública), criado para promover o melhoramento urbano, o combate a Malária e o saneamento; **Banco de crédito da Borracha, o atual BASA**, que realizava operações de crédito, fomento à produção e financiamento aos seringalistas. O Banco exercia o monopólio da compra e venda da borracha.

A partir de 1945, com o término da guerra, os mercados asiáticos voltaram a produzir a borracha e, paulatinamente houve uma redução das importações da matéria prima produzida na Amazônia. Como conseqüência, a produção de borracha era muito superior a sua capacidade de comercialização, chegando ao colapso financeiro e econômico a partir da década de 60.

Com o declínio da borracha, houve forte investimento do Governo Federal, na ocupação da região, sob o slogan “*Ocupar para não entregar*”, a partir da abertura da construção de uma estrada, que mais tarde viria a se chamar BR 364, utilizando os picadões promovidos pela equipe de Marechal Rondon, na obra de implantação das linhas telegráfica que tirava o território da condição de isolamento. Com a abertura da estrada, o governo iniciou o Programa de Integração Nacional-PIN, que tinha o objetivo de promover a organização fundiária e agrária ao longo da rodovia.

A trajetória dos imigrantes, as condições sociais, política, econômicas e culturais que fomentaram o processo de ocupação dessas terras, bem como a hostilidade da floresta e de seus povos na recepção desses imigrantes, são fatos histórico que definiram e ainda definem as condições de vida dos brasileiros em Rondônia, todavia, em grande parte submersa, constituem-se em rico material de pesquisa e que merecem maior investigação.

Cada grupo humano tem se forjado num processo histórico diferente, o que se costuma chamar sua *identidade*, não porque seja um imutável repetir-se, mas porque é a construção histórica de um marco básico que condiciona (que possibilita e limita) o modo de ser humano dos integrantes desse grupo, digamos a perspectiva em que este se situa no mundo (SIDEKUM, 2003, p.7, grifos do autor)

1.1.3 Política de desenvolvimento econômico

A ALCGM- Área de livre comércio de Guajará-Mirim foi idealizada no ano de 1988, como alternativa econômica para a cidade e região. O projeto visava a resgatar o potencial de comércio, desgastado pela conjuntura econômica nacional e pela perda de competitividade dos produtos nacionais perante os importados pelo país vizinho, a Bolívia. A criação da Área de livre Comércio de Guajará-Mirim, em 19 de julho de 1991, através da Lei n. 8.210, regulamentada em 23 de junho de 1993, sob administração direta da SUFRAMA, e nos mesmos critérios da Zona Franca, gerou uma grande expectativa quanto a retomada do desenvolvimento do município, e da região Estabeleceu, desta forma, um regime especial nas operações comerciais com mercadorias importadas do exterior ou originadas de outras unidades da federação e, inclusive, de outros municípios do Estado de Rondônia. Nos primeiros quatro meses de funcionamento, em 1994, obteve-se um resultado surpreendente de importação no montante de quase US\$ 3.000.000,00 (três milhões de dólares), criando uma expectativa otimista para o futuro. Contudo, por circunstâncias diversas, como a elevação na relação cambial real X dólar americano, entraves burocráticos na expedição de documentos, dificuldade para fechamento de câmbio, falta de capital de giro, associados à concorrência dos produtos similares comercializados em Guayaramerin, contribuíram decisivamente para um saldo muito abaixo do esperado para 1995. Este quadro de dificuldades se agravou a tal ponto que atualmente inexistente a comercialização de produtos importados na ALC de Guajará-Mirim.

Atualmente, Guajará-Mirim goza de alguns benefícios fiscais atraindo a atenção de grandes empresas atacadistas, que fixadas no município, tem em grande parte, gerado emprego e renda para a população local, ressaltando-se o fato de que um número considerável delas mantêm apenas o endereço para fins de benefícios fiscais, sem produzir qualquer efeito na renda per capita do município.

Do que se pode depreender do próprio processo de ocupação humana da região, dos marcos de colonização dos povos das florestas, aliados à posição geográfica estratégica decorrente da fronteira geográfica com o país vizinho, cuja linha divisória entre os dois países é feita pelas águas do rio Mamoré, bem como, pela forte presença do indígena, habitante nativo desta região, torna o espaço de investigação, permeado de confluências étnicas que configuram e definem em última instância sua diversidade e suas contradições.

A reunião desse conjunto de singularidades geográficas e culturais do lócus pesquisado torna a pesquisa sobre as práticas de alfabetização e letramento na educação de jovens e adultos, um ambiente fértil de estudos da linguagem.

1.2 A ESCOLHA DO LÓCUS DA PESQUISA.

Nossa preocupação inicial foi eleger como campo de pesquisa, escolas da rede municipal ou estadual que ofertasse alfabetização na modalidade de educação de jovens e adultos, no sistema presencial. Nosso interesse nas escolas que estivessem subordinadas a rede municipal ou estadual em detrimento de outras iniciativas dirigidas por organismos não governamentais, assentava-se no pressuposto de que estariam sendo pedagogicamente, melhor dirigidas e aparelhadas em termos de recursos financeiros e estrutura física, considerados por Zabala (1998), como variáveis determinantes na prática educativa.

Na busca de tais informes, fomos noticiadas pelos órgãos oficiais da existência de apenas uma escola da rede estadual e uma escola da rede municipal de ensino voltada para esta modalidade de ensino no primeiro segmento, em ambos os casos o horário de atendimento dava-se no período noturno.

O período de coleta embora tenha sido planejado para acontecer em três momentos, pela impossibilidade de execução, foi realizada em dois momentos distintos: No primeiro momento, acompanhamento das aulas da 1ª etapa na escola estadual. No segundo momento, acompanhamento das aulas da 2ª etapa na rede municipal.

O terceiro momento planejado e não executado, seria o retorno na escola onde observou-se as aulas da 1ª etapa, para verificação da ação didática na 2ª etapa em comparação com a escola “Y”. Todavia, ficamos impossibilitados de fazer o estudo comparativo em decorrência da extinção do programa na escola estadual, justificados pela falta de clientela, conforme informações da direção.

1.2.1 A escola pesquisada “X”

A localização geográfica das escolas as coloca em pontos extremos da cidade. A escola da rede estadual, doravante designada escola “X” encontra-se em bairro residencial, cuja origem remonta os primórdios de ocupação e início da organização urbana da cidade. O ponto de localização da escola é estratégico para atendimento das comunidades de pelo menos, mais seis bairros adjacentes.

A escola “X” foi inaugurada no dia 08 de março do ano de 1967 é uma das escolas mais antigas do município. Sua história funde-se a própria história de organização do bairro. Atualmente atende todo o Ensino Fundamental, dando início em 2003 o segmento de

Educação de Jovens e adultos, na modalidade seriado semestral do ensino Fundamental de 1ª a 4ª.

De acordo com informações obtidas na escola, anterior a esse período a escola já atendia a esse segmento de ensino, todavia, apenas na formulação de parceria cedendo salas de aula, como extensão de outra escola Estadual cuja especificidade é o atendimento da Educação de Jovens e Adultos, inclusive no segundo ciclo.

A partir de 2009, a escola adotou o regime de 09 anos, sua clientela é composta por alunos oriundos das camadas populares do município, distribuídos nos seguintes turnos: a) Matutino: 221 alunos; b) Vespertino: 193 alunos e c) Noturno: 56 Alunos matriculados na EJA

A partir da análise do Projeto de Educação de Jovens e Adultos do curso de Suplência do Ensino Fundamental Seriado Semestral- 1ª a 4ª, cuja elaboração consta de 2004, sem revisões e/ou atualizações até 2009, o curso encontra-se organizado em quatro etapas, com as seguintes equivalências de estudos:

- I- 1ª etapa: Alfabetização, e 1ª série;
- II- 2ª etapa: 2ª série;
- III- 3ª etapa: 3ª série;
- IV- 4ª etapa: 4ª série

A duração do curso é de 1.400 h/a, distribuídos em 100 dias letivos, com 3h30min diário de efetivo trabalho escolar, cada etapa. O módulo recreio é de dez minutos não computados na carga horária.

A matrícula ocorre semestralmente, após publicação de chamada pública. Para efetivar a matrícula a partir da segunda etapa, o candidato é submetido ao teste de classificação cujo objetivo é identificar a seriação para o qual o candidato foi classificado, conforme aplicação das disposições contidas na Resolução n.º 101/00 CEE/RO.

No que tange a avaliação, de acordo com o projeto a verificação do rendimento escolar dar-se-á através da apuração da assiduidade, cuja frequência mínima não pode ser inferior a 75% (setenta e cinco por cento), do total de dias letivos de cada etapa, e também do aproveitamento registrado através de Ficha de Acompanhamento elaborada conjuntamente com o docente e o coordenador pedagógico, cujo aproveitamento mínimo para aprovação é 6,0 (seis). Identificado o não aproveitamento pelo aluno, estes são submetidos ao sistema de recuperação, cuja média para aprovação passa a ser 5,0 (cinco).

Dentre as disciplinas que compõem o elenco curricular de cada período, constam as seguintes: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Arte e Educação Religiosa.

No que nos interessa, as competências previstas na 1ª etapa para o ensino e aprendizagem da língua(gem) identificamos:

- a) Leitura com compreensão de textos diversos;
- b) Interpretação de diferentes tipos de textos;
- c) Produção e construção de textos de diferentes fins.

Dentre os recursos didáticos previstos, verificamos a previsão da distribuição de livros aos alunos pelo PROEJA/SEDUC para auxiliar na execução da Proposta Curricular.

Na infra-estrutura da escola, constatou-se a existência da presença de Biblioteca, Laboratório de informática com acesso a internet, Sala de Recursos Pedagógicos, Sala de Leitura, Refeitório, diversos materiais esportivos e quadra de esportes.

Em 2009, ao retornar para executar a terceira fase da pesquisa, fomos informadas da extinção do Programa após a conclusão da 1ª etapa, por alegações de falta de clientela e os altos índices de evasão.

Com o objetivo de colher dados concretos que orientam as atividades do processo de ensino e aprendizagem que pudesse nos auxiliar na compreensão da tomada de ações promovidas no referido espaço de aprendizagem, e ainda, obter dados mais específicos sobre a realidade pesquisada dentro da perspectiva metodológica adotado no trabalho, como: o perfil sócio econômico da clientela, contextualização sócio-econômica e cultural da escola, planejamento curricular, valores, objetivos, metas estratégicas, missão e estatísticas de rendimento solicitamos o acesso ao documento maior da escola responsável por todo o direcionamento didático promovido por seus agentes: *o Projeto Político Pedagógico- PPP ou Projeto Pedagógico Escolar -PPE*, o que nos foi entregue sem maiores dificuldades.

Entendemos que o Projeto Político Pedagógico reflete as intencionalidades educativas que envolvem objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modo de agir dos educadores que atuam na escola, que conforme nos ensina Libâneo (2008, p.150), *nunca é individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública*.

Identificamos nas páginas de apresentação do referido projeto às seguintes informações:

A construção do P.P.E **efetivado coletivamente (grifo meu)** nos trouxe um enriquecimento fundamental para o alicerce das bases tanto do ensino fundamental quanto aos demais ensinos que forem implantados na nossa escola .

Sabemos reconhecer que se constrói um P.P.E democrático fazendo e aperfeiçoando a cada momento (PPP DA ESCOLA “X” DA REDE ESTADUAL DE ENSINO).

Dando continuidade na análise de tal material, encontramos no sumário (Figura 2), a indicação de todos os dados que nos permitiriam inferir como a referida escola organiza seu trabalho pedagógico, conforme demonstramos a seguir:

SUMÁRIO	
Identificação	
Apresentação	
Objetivos Do Projeto Político Pedagógico	
Histórico	
Contextualização Sócio Econômico E Cultural	
Caracterização	
• Clientela	
• Quadros demonstrativo	
Professores	
Direção, Corpo Técnico E Administrativo	
Dimensão Administrativa	
Dimensão Financeira	
Dimensão Jurídica	
Dimensão Pedagógica	
Análises Dos Dados	
Definições Das Concepções	
• Escola	
• Currículo	
• Aluno	
• Professor	
• Aprendizagem	
• Avaliação	
• Cidadão	
• Missão	
Priorização das Necessidades	
• Dimensão Pedagógica	
• Dimensão Administrativa	
• Dimensão Financeira	
• Dimensão Jurídica	
Planos Estratégicos da Escola	
• Dimensão Pedagógica	
• Dimensão Administrativa	
• Dimensão Financeira	
• Dimensão Jurídica	
Avaliação do Projeto Político Pedagógico	

Figura 2- Cópia do Sumário do PPP da escola pesquisada “X”
Fonte: PPP da Escola

Ao examinar o material, confirmamos nas páginas de apresentação o indicativo do nome da escola pesquisada e respectiva equipe gestora, entretanto, identificou-se na pesquisa que todos os dados constantes no referido documento, faziam alusão à realidade educativa de uma escola pertencente à rede Municipal de ensino, com clientela de características

divergentes, níveis de seriação diferenciada, cuja localização geográfica e infra-estrutura em nada se assemelham com as condições encontradas na escola “X”, pertencente à rede Estadual de Ensino, cuja amostra apresentamos na Figura 3, a seguir:

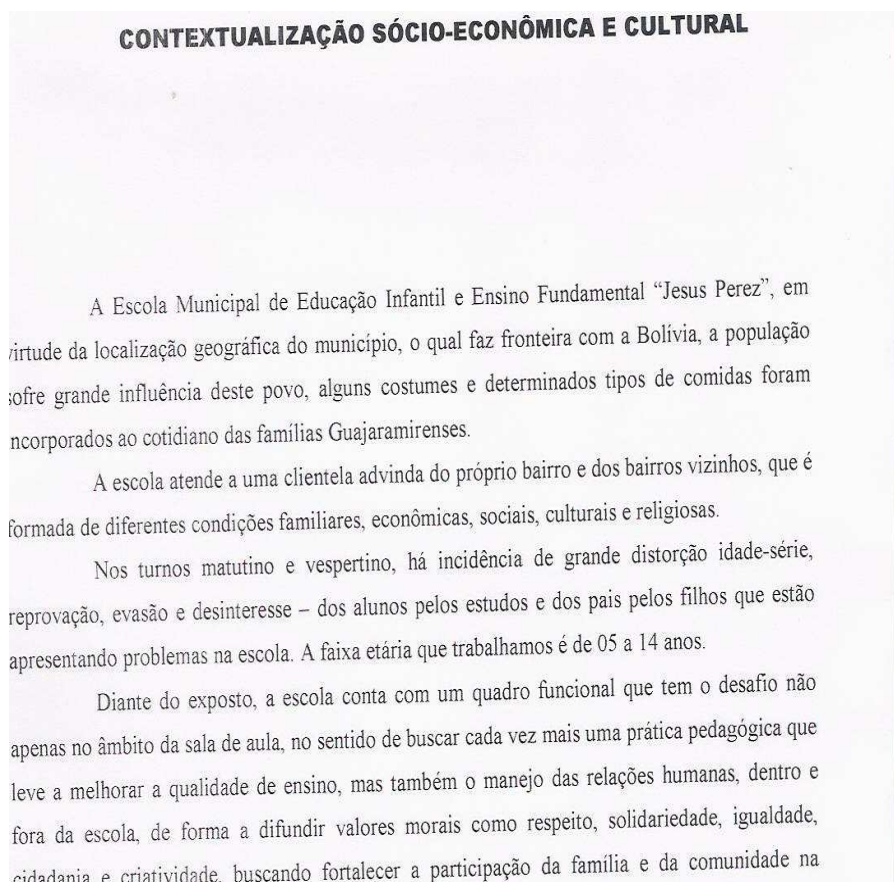


Figura 3- Cópia da contextualização socioeconômica e cultural constante no PPP da escola “X”.

Fonte: PPP da Escola pesquisa “X”.

A escola “X” encontra-se melhor localizada, e melhor assistida em relação à infra-estrutura física, recursos financeiros e materiais, em contraste com a escola contemplada no

Projeto Pedagógico *tomado como cartilha*, que em muito se distancia pela carência de condições físicas e materiais, além de atender apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com Libâneo (2008), o Projeto Político Pedagógico é um trabalho contínuo de conhecimento e análise da realidade concreta de cada escola, em favor de uma educação que responda as necessidades de aprendizagem de sua clientela, busca informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes e orientam na tomada de novas decisões para cumprimento dos objetivos.

Consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. De certo modo, o projeto pedagógico-curricular é tanto a expressão da cultura da escola (cultura organizacional) como a recriação e desenvolvimento (LIBÂNEO, 2008, P.151).

A autonomia das escolas entendida como a capacidade de pensar, discutir, planejar, construir e executar o projeto político-pedagógico desejável pela comunidade e não apenas como a possibilidade de executar de forma diversa decisões centrais gestadas fora da escola, tem sido bandeira de luta de muitos educadores, e assegurada a partir da promulgação da nova Constituição Federal de 1988 e da Lei 9394/96. Na contramão dessa conquista, identificamos uma escola perdida em seus objetivos, ou com objetivos não muito claros, inadequados a sua clientela, determinados sem pesquisa diagnóstica da realidade sócio-econômico e cultural da clientela a que se destinam.

A opção de reproduzir ou adotar como cartilha um PPP gestado a partir da cultura, valores, necessidades e expectativas de outra realidade escolar, os gestores da escola “X” decidem de forma autoritária contra toda uma comunidade, revelando as próprias dificuldades de se ajustar ao processo de mudança acelerado que caracteriza a sociedade atual, e mais fortemente ao trabalho educativo, dialético que conduza a verdadeira educação. Se a escola “X” não realiza a lição de casa no que pertine aos questionamentos básicos: *Que tipo de escola nós profissionais dessa escola queremos? Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas dessa comunidade escolar? Quais necessidades precisamos atender em termos de formação de nossa clientela para a autonomia, cidadania e participação? Como fazer para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? Será essa escola capaz de promover uma educação que respeite a diversidade cultural existente no interior da escola, de promover a formação integral do ser humano, de formação para o trabalho e do exercício da cidadania? Quem são os excluídos?*

De acordo com Libâneo (2008), a ação pedagógica não se refere apenas ao “como se faz”, mas principalmente na compreensão do “por que se faz” orientando o trabalho educativo para o alcance dos objetivos sociais e políticos propostos pelo grupo de educadores.

Assim, pela ausência de um documento legal, que pudesse explicitar não apenas o diagnóstico da realidade escolar, mas, sobretudo, as próprias concepções de mundo e visão de homem, finalidades e metas da referida escola, deixamos de caracterizar neste trabalho uma

melhor contextualização da escola “X”, responsável por uma das turmas de alfabetização contempladas nesta pesquisa.

De igual modo, nos remetemos à idéia de percepção da diferença e das dificuldades de visibilidade dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos constituintes da clientela da referida escola e, sobretudo, nas perspectivas de inclusão social a partir da aceitação de suas identidades e sublinhamos a acepção de Silva (2002), onde a pergunta “o quê ensinar?” deve sempre ser seguida de outra importante pergunta: *o que “eles” ou “elas” devem ser? ou melhor, “o que eles ou elas devem ser tornar?”* De acordo com o autor, subjacente aos conhecimentos veiculados na escola e declarados no currículo oficial, encontra-se outro currículo: o currículo oculto nem sempre percebido pelas consciências ingênuas quer dos “intelectuais professores”, quer dos alunos sujeitos a este tipo de conhecimento, e que acabam moldando e definindo em última instância as formas que os indivíduos devem ter. As relações de poder que permeiam o currículo, os mecanismos de regulação, linguagem e controle através de avaliações das habilidades, competências e conhecimentos, definem em maior ou menor grau, os modos de pensar e fazer dos sujeitos afetos a este modelo de educação, definindo sua identidade, com efeito, dentro e fora da escola para alcançar um universo mais amplo, ligado a questões de raça, gênero, classe e etnia, o que nos permite vislumbrar as conseqüências danosas decorrentes de uma escola que prega a liberdade e a democracia, mas não consegue vivenciá-la.

1.2.2 A escola pesquisada “Y”

A escola da rede municipal, doravante designada escola “Y”, foi criada em 1992, encontra-se localizada em bairro periférico da cidade e, relativamente novo, surgido da necessidade de crescimento urbano. Seu acesso é por via asfaltada, e aglomera aos seus arredores além de residências, pontos de comércio que aproveitando a pavimentação foram se organizando no atendimento dos vários bairros adjacentes.

As famílias afixadas no entorno são geralmente numerosas e conforme pesquisa diagnóstica constante no PPP professam diferentes religiões, com predominância para o catolicismo. As residências e pontos comerciais dispõem de infra-estrutura básica, serviços de água potável, energia elétrica e coleta de lixo.

A escola oferece nos turnos da manhã e tarde Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental com 482 alunos, no terceiro turno, a escola atende a Educação de Jovens

em dois segmentos: 1º segmento de 1ª a 4ª e o 2º segmento de 5ª a 8ª série (ensino de 08 anos) com 298 alunos matriculados nesse segmento.

De acordo com perfil sócio econômico no PPP da escola, a renda média familiar da clientela gira em torno de dois salários mínimos, e a maioria absoluta de sua clientela são filhos de funcionários públicos e autônomos. No que se refere à infra-estrutura física, a mesma ainda não sofreu as adaptações necessárias ao acesso dos alunos portadores de necessidades especiais, embora seja possível identificar no Projeto Político e Pedagógico que a escola busca a qualidade de ensino, o respeito à diversidade, oferecendo respostas a cada um dos sujeitos de acordo com suas potencialidades e necessidades especiais, também não possui biblioteca e sala de leitura.

De acordo com o diagnóstico da clientela escola da EJA evidenciado no PPP, a maioria tem nacionalidade brasileira, são maiores de 18 anos, os que se encontram no mercado de trabalho possui renda familiar média de um salário mínimo nacional, os demais, buscam a escolarização para ter maiores chances de conseguir um emprego. Não vislumbramos no projeto pedagógico da escola, nenhuma referência específica ao caráter multicultural existente nas salas de alfabetização de jovens e adultos no 1º segmento, cuja presença é fortemente marcada por clientela de origem boliviana, inclusive em cumprimento ao estabelecido no próprio projeto, de respeito à diversidade e de atendimento das necessidades de desenvolvimento dos sujeitos.

Tampouco, vislumbramos o reconhecimento dessa diversidade entre os alunos do ensino regular, quando a realidade encontrada em todas as salas das escolas públicas neste município é possível identificar a partir de uma simples observação a presença de crianças de etnias bolivianas e indígenas, o que nos causa estranheza não terem sido identificadas no diagnóstico efetuado para elaboração da proposta pedagógica da escola, o que nos leva a questionar os próprios métodos e formas de participação da comunidade na elaboração de tal documento.

O quadro de professores, deste estabelecimento de ensino é composto por 18 profissionais da área, com a qualificação mínima, o magistério, para lecionar a uma clientela da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, bem como alunos da EJA, com uma carga horária de 40 horas semanais, todos do quadro estatutário do município. Em virtude da obrigatoriedade do art. 62 da Lei 9394/96, no período de coleta destes dados, os professores estavam em fase final de conclusão do programa de formação em serviço, através de convênio PROMUNDO, firmado entre o Município e a Fundação Riomar, da Universidade Federal de

Rondônia, de habilitação de professores em Pedagogia das séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com o PPP, a proposta curricular da escola segue Matriz Curricular elaborada pela SEMED, após a realização de sessões de estudos e análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS – MEC), Currículos Nacionais para Educação Infantil. Todas as tomadas de decisões estão conforme a LDB e ECA.

Analisando o Projeto de execução do Programa da Educação de Jovens e Adultos elaborado em 2008 em execução na escola, verificou-se a seguinte organização e equivalência de estudos:

O 1º Segmento (1ª a 4ª série) – Seriado Semestral encontra-se organizado em etapas, sendo:

- I- 1ª etapa: 1ª série;
- II- 2ª etapa: 2ª série;
- III- 3ª etapa: 3ª série;
- IV- 4ª etapa: 4ª série

2º Segmento (5ª a 8ª série)-encontra-se regulado por disciplina.

O período de duração do Curso em cada etapa tem duração mínima de 100 (cem) dias letivos com duas (2) horas de atendimento diário de trabalho efetivo em sala de aulas, totalizando 200h/aula, o equivalente à 800 horas ao término do Curso. Para o 2º Segmento a duração mínima é de 2 (dois) anos.

Segundo o Projeto de operacionalização do programa, para o 1º Segmento (1ª a 4ª série) as inscrições ou matrículas são feitas semestralmente e para o 2º segmento (5ª a 8ª série) é feita ao término de cada disciplina. A secretaria tem a responsabilidade de publicar o período de inscrição no Curso, com informações das datas para aplicação de Teste de Classificação conforme o disposto no Art.1º, Inciso I, alínea C e Inciso IV; parágrafo 4º da Resolução 101/00-CEE/RO.

Após terem sido submetidos aos testes de classificação os candidatos efetivam sua matrícula na série na qual foi classificado. Consta ainda, que o teste de classificação é normatizado pelo Regimento Interno da referida escola.

No que tange a proposta curricular na EJA, consta no 1º Segmento os seguintes Componentes curriculares: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências; Geografia; Arte; Educação Religiosa; História; a Educação Física (sua oferta é facultativa nos cursos noturnos conforme a Lei 9394/96).

No 2º Segmento, os componentes curriculares encontram-se distribuídos conforme demonstrado na Tabela 3

Tabela 2
Componentes curriculares no 2º segmento da EJA – Escola pesquisada “Y”.

Componente curricular	% carga horária	Nº aulas	Nº dias	Horas diárias
Língua Portuguesa	23%	184h/aulas	92 dias	2 horas diárias
Matemática	23%	184h/aulas	92 dias	2 horas diárias
Ciências	13%	104h/aulas	52 dias	2 horas diárias
Geografia	13%	104h/aulas	52 dias	2 horas diárias
Arte	05%	40h/aulas	20 dias	2 horas diárias
História	13%	104h/aulas	52 dias	2 horas diárias
Ed.Física	03%	24h/aulas	12 dias	2 horas diárias
LEM-Espanhol	07%	56h/aulas	28 dias	2 horas diárias
TOTAL	100%	400 dias letivos		800 horas

Fonte: Projeto de operacionalização da EJA na escola “Y”.

Em relação ao sistema de avaliação da aprendizagem, identificou-se que o Projeto encontra-se baseado nos pressupostos previstos no art. 24, Inciso V da Lei 9394/96, ou seja, de caráter contínuo e cumulativo do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. O aspecto qualitativo, visa auxiliar o professor, oferecendo elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática no que se refere à escolha de objetivos, conteúdos e estratégias com a finalidade de ajudar a compreender aspectos que devem ser revistos ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou de todo o grupo.

Segundo o projeto, a avaliação pode ser de forma sistemática ou de forma específica, onde convém utilizar as formas individuais como as coletivas, tanto orais como escritas, abrangendo não apenas os conhecimentos conceituais, mas também os procedimentos e os valores desenvolvidos no processo de aprendizagem.

Avaliação e Desempenho escolar dos Alunos Portadores de Necessidades Educacionais.

Verificou-se no referido projeto, a preocupação em contemplar os sujeitos portadores de necessidades especiais, sugerindo que:

a) A avaliação escolar deve considerar todas as dimensões de aprendizagem: Cognitiva, cultural, social e outras.

b) No processo de avaliação serão utilizados todos os instrumentos possíveis (leituras, pesquisas, trabalhos individuais ou em grupos, atividades escritas, desenhos, observações etc.) que permitem verificar as diferentes aprendizagens;

c) A avaliação identifica os sucessos e dificuldades do Processo Ensino-Aprendizagem para reorientar as ações educativas subseqüentes;

d) O desempenho do aluno será consignado em Fichas Individuais para comprovação e legalidade da vida escolar do mesmo.

Para efeito de promoção, a verificação do rendimento escolar compreenderá a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade, sendo que a frequência mínima exigida será 75% (setenta e cinco por cento) do total de dias letivos.

Como na escola “X”, no 1º segmento não é obrigatório a apresentação de notas nos componentes de Arte e Ensino Religioso, pois a avaliação dos conteúdos desses componentes é tratada interdisciplinarmente no trabalho com os demais componentes curriculares.

Os alunos que não alcançarem rendimento satisfatório são oferecidos os estudos de recuperação, que no 1º segmento é aplicado término de cada etapa correspondente a 10% de carga horária.

Aos alunos Portadores de Necessidades Educacionais Especiais os estudos de recuperação estão planejados para ocorrer paralelamente e durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá rever os objetivos não atingidos pelos alunos para organização e oferta de recuperação;

1.3 O PERÍODO DE COLETA DE DADOS

A escolha por iniciar a pesquisa na escola “X” deu-se em função da proximidade com a residência da pesquisadora. Os trabalhos de coleta foram iniciados em 22/04/2008, no período noturno, no horário das 19h00min às 21h00min, até o dia 30 de junho, quando foram concluídos os trabalhos da primeira etapa.

Na escola municipal “Y”, o período de coleta de dados contemplou o período de novembro e dezembro de 2008, no horário das 18h30min às 20h30min. O início das aulas da segunda etapa na escola “Y” no referido segmento, teve início em 06/10/2008, ocorrendo sua

paralisação no mês de dezembro, e novamente seu retorno no mês de março de 2009, até que se conclua os 100 dias de aula previstos para esta etapa.

1.3.1 Os instrumentos de coleta de dados

No processo de coleta de dados, além dos referenciais teóricos no campo da lingüística, estudos culturais e educação, utilizamos o questionário semi-estruturado, dirigido às professoras, organizados em quatro momentos, sendo:

Parte I- destinado a identificação do respondente, com dados como nome, idade, sexo e tempo de magistério.

A Parte II- O objetivo buscado é verificar a correspondência entre a formação pedagógica e a área de atuação dos professores envolvidos. Assim, contemplou aspectos relacionados ao processo de formação profissional como, habilitação, pós-graduação, participação em cursos de atualização pedagógica na área de educação de jovens e adultos e alfabetização e letramento, bem como, tempo de docência na EJA.

A Parte III- investigou a percepção do professor sobre a própria turma, buscou então obter a partir do professor, informações sobre a turma pesquisada, contemplando informações sobre nível de ensino e seriação, números de alunos que iniciaram o ano letivo, número de evadidos, número de alunos com frequência regular, informações sobre gênero, faixa etária média, número de alunos com maior dificuldade na aquisição da língua escrita e a indicação dessas dificuldades e possíveis identificações de alunos bilíngües e suas principais dificuldades apresentadas.

A IV parte- contendo questões abertas e fechadas num total de oito. Privilegiaram-se os aspectos didáticos de ensino da língua materna, com o objetivo de investigar as concepções de língua que orientam a prática pedagógica do professor-alfabetizador, bem como as condições de letramento do lócus da pesquisa. Assim, as questões abordaram os tipos de portadores de texto utilizados, os critérios que orientaram sua escolha, as estratégias utilizadas para favorecer as situações de comunicação/interação entre os alunos, a identificação de variações lingüísticas distante da norma culta, as relações sociais advindas da identificação da variação lingüística presente na oralidade dos alunos, as interferências didáticas utilizadas, o conceito de língua(gem) dos professores. Por fim, abrimos espaço para registro de comentários a respeito do trabalho na EJA.

Foram ainda realizadas entrevistas com a coordenação pedagógica e direção da escola tanto na rede municipal quanto estadual, bem como, com a coordenação do programa

na rede municipal, numa tentativa de compreensão sobre a forma de organização pedagógica, critérios para escolha dos professores, organização das turmas, dentre outros aspectos relacionados ao funcionamento do programa.

Para os alunos, utilizou-se o questionário semi-estruturado, contendo questões abertas e fechadas, dividido em três partes: I- Identificação do respondente contemplando aspectos pessoais e seriação anterior; a parte II visa identificar as causas que provocaram a interrupção dos estudos, contemplaram seis opções de escolha e um espaço aberto para uma nova opção não contemplada pela pesquisadora; a III parte do questionário dos alunos, tinha o objetivo de identificar as expectativas e os motivos que impulsionaram ao retorno ao processo de escolarização, os tipos de materiais e métodos utilizados na aprendizagem da língua(gem) e atendimento da exigência do letramento. Contemplou ainda, a percepção dos sujeitos sobre a escrita e a leitura, abrindo espaço para a produção de texto de sua “história pessoal”.

Sentimos algumas dificuldades na coleta dos dados a partir apenas do questionário, uma vez que muitos dos sujeitos, sentiam-se constrangidos em responder as perguntas abertas, por considerar “ter uma escrita ruim”, “não escrever certo”, ou ainda, “por vergonha” de mostrar na escrita as dificuldades de domínio da língua(gem) valorizada na escola, que misturam termos dos idiomas português e espanhol.

Na tentativa de obter maiores informações, não contempladas nos questionários, passamos a promover uma interação maior com os sujeitos, de modo a apreender os motivos da baixa auto-estima, e do silenciamento durante as atividades de sala de aula.

1.4 APRESENTAÇÕES DOS SUJEITOS

O objetivo de estudo desta pesquisa, ou seja: Como os programas de educação de jovens e adultos no 1º segmento da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim respondem às exigências de inclusão social através das práticas de alfabetização e letramento dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas em respeito às demandas de uma educação multicultural. A delimitação, do universo de pesquisa expresso no próprio objetivo: *jovens e adultos imigrantes e filhos de imigrantes, matriculados no 1º segmento da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim restringe* a escolha dos sujeitos da pesquisa. Assim, os sujeitos envolvidos foram alunos imigrantes e/ou filhos de imigrantes bolivianos, professores alfabetizadores da EJA no 1º segmento, e gestores das escolas investigadas, sendo, a primeira turma da escola “X” da rede estadual, e a segunda turma da escola “Y”, da rede municipal.

Nas duas escolas pesquisadas verificamos a presença de apenas um professor por turma. Em relação à seleção dos alunos para entrevista, na escola “X”, de um universo de cinco alunos com frequência regular, optamos por investigar apenas três alunos, que atendiam aos seguintes requisitos: *Possuíam descendência, ou eram imigrantes bolivianos; ou ainda, apresentavam dificuldades na escrita; tinham registro de experiência escolar anterior e por último, apresentavam frequência regular no programa.*

Na escola “Y”, atendendo ao mesmo pré-requisito optamos por um número maior de alunos, uma vez que sentimos uma maior receptividade a nossa pesquisa por parte dos sujeitos e da professora da turma. Deste modo, de um universo de oito alunos com frequência regular, optamos por realizar entrevista com quatro alunos. Insta registrar, que um dos alunos investigados, esteve presente tanto na escola “X”, como na escola “Y”, uma vez que fazia parte dos adultos alfabetizando, nas duas escolas pesquisadas.

1.4.1 Os sujeitos pesquisados

A partir dos critérios anteriormente elencados, apresentamos no Quadro I os dados gerais dos sujeitos selecionados para a entrevista. Lembramos que para a seleção, foram utilizados os critérios de: *ser descendente, ou imigrantes bolivianos; apresentar dificuldades na escrita; possuir registro de experiência escolar anterior, bem como de apresentar frequência regular no programa.*

QUADRO I
Dados gerais dos sujeitos selecionados

Nome	Idade	Natural de	Principal ocupação exercida (*)	Tempo de moradia em GM (**)	Escola Pesquisada
Débora Castro	32	Riberalta- BO	Empregada doméstica	26	X
Edmundo Castro	55	Riberalta-BO	Serviços gerais	21	X
Rosenda Ojopi	37	Bolívia	Balconista	23	Y
Maria Moreno Machado	31	Bolívia	Empregada Doméstica	+ 10 anos	Y
Carolina Camama Maniobo	43	Bolívia	Empregada Doméstica	+ 10 anos	Y
Wilde Felix Prado	27	Bolívia	Conserta relógios	06 anos	X e Y

(*) foi considerada como a ocupação principal –profissão informada pelos sujeitos.

(**) GM- Abreviatura de Guajará-Mirim.

a) **Débora Castro**- Nasceu em Riberalta- BO, tem 32 anos, é filha de bolivianos, reside no município desde os 06 anos de idade, quando veio morar com sua tia. Enquanto muito bolivianos cruzam a fronteira em direção ao Brasil para estudar, Débora fazia o caminho contrário: cruzava diariamente o Rio Mamoré, que faz divisa entre os dois países, para freqüentar as escolas bolivianas, quando interrompeu os estudos na 3ª série. Atualmente é casada com um brasileiro, mora em casa própria de alvenaria, e trabalha como empregada doméstica, onde se divide entre duas residências para ganhar um salário mínimo, com qual ajuda no sustento de seus 04 filhos.

Como o pai, Débora é protestante e junto com ele, senhor Edmundo Castro, freqüenta o programa de alfabetização. Para Débora, o retorno a escola após o longo período de ausência representa as chances de regularizar sua situação no Brasil, onde até o momento se encontra ilegal, mesmo já tendo filhos nascidos no Brasil. Segunda a pesquisada, em período de intensa fiscalização pela Polícia Federal, já chegou a ser escondida por uma de suas patroas, temendo se extraditada para a Bolívia, onde as condições de vida são mais difíceis, e onde o “boliviano é muito desinformado de seus direitos”. Débora acalenta o sonho de ser aprovada em concurso público após o término de seus estudos. De acordo com a pesquisada, sempre ensina seus filhos a ter orgulho de suas origens, mesmo sabendo que o “boliviano” sofre muita discriminação nas escolas, reconhece que ensinar em casa a aceitação de sua identidade é uma necessidade, já que entre os referidos grupos é comum “sentir vergonha de ser filho de boliviano”, fato esse identificado em sua própria família.

b) **Edmundo Castro** – Tem 55 anos, nasceu em Riberalta-BO, mora no Brasil acerca de 21 anos, é separado de sua esposa com quem teve 05 filhos, atualmente mora com sua filha Débora. Ao ser indagado a respeito do ano em que parou de estudar, demonstrou incerteza e ao mesmo tempo ria de si mesmo, informando: *faz muito tempo...nem me lembro...quando tinha dezesseis anos*. Sua religião é protestante, possui experiência de participação política junto a Associação de Bolivianos, onde já participou “*muchas veces*”. Ao ser questionado sobre a discriminação contra os bolivianos no município, de forma ingênua respondeu que nunca foi vítima uma vez que “*nós procuramos andar mais direito que os outros porque se o boliviano faz algo, o documento não sai né?*” Senhor Edmundo ao ser indagado sobre os motivos que lhe fizeram matricular-se no Programa de Alfabetização de Adultos, respondeu que às vezes se sentia constrangido em não conseguir ler a bíblia na igreja.

Senhor Edmundo conta que ao vir para o Brasil, deixou para trás uma grande área de terra, que abandonou porque não conseguia pagar os impostos, e a falta de informação e domínio da cultura letrada, fez abrir mão de tal patrimônio, mas que depois de morar no Brasil e aprender com os brasileiros sobre direitos, se arrepende muito do que deixou pra trás, hoje somente a madeira existente já o deixaria em ótima situação econômica, sem contar a fonte de água mineral, que resolveria seus problemas financeiros e os de sua família.

No período de coleta de dados, o senhor Edmundo encontrava-se convalescendo de “Dengue”, doença comum na região, que lhe deixou acamado 14 dias, e muito debilitado. Suas respostas foram fornecidas oralmente.

- b) Rosenda** – Casada, 37 anos parou de estudar em 1987, porque precisou trabalhar e não conseguiu conciliar com a escola. Atualmente trabalha como balconista numa loja de propriedade de bolivianos em Guajará-Mirim. Voltou a estudar porque sentiu necessidade a partir do trabalho como vendedora. Para trabalhar, Rosenda deixa os filhos aos cuidados de outras pessoas, com o trabalho ajuda no sustento da casa e sonha em poder ajudar o marido a comprar a casa própria.

[...] é os meus estudo é onde eu paro para pensar é vejo cuanto tempo paré, mais mesmo eu não posso decistir do meus sonho por que é melhor tarde doque nunca um dia espero chegar [...] tenho à pezar de ter pouco conhecimento tenho meu trabalho é uma vitória por que com pouco estudo tenho um trabalho muito digno e bom é se meus objetivos (ROSENDA, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM).

Rosenda sente muitas dificuldades com a oralidade e com a escrita, principalmente em seu trabalho como vendedora em uma loja de propriedade de bolivianos no comércio local. A pesquisada informou que ao atender um de seus clientes, este solicitou que lhe preenchesse o cheque para que ele pudesse efetuar o pagamento das compras feitas. Conta que ficou muito envergonhada porque não sabia preencher e ao mesmo tempo constrangida de informar ao cliente que não dominava a escrita, foi quando tomou consciência de que precisava aprender a ler e a escrever para manter seu emprego e também para tirar seus documentos.

- c) Maria Moreno**- Mulher jovem de 31 anos, afirma ter parado de estudar em 2003. Justifica a paralisação dos estudos em função do casamento e dos filhos. Após o

casamento, passou a morar distante da escola o que segundo ela, dificultou sua permanência. Hoje, seu retorno a escola encontra-se associado ao desejo de conseguir um emprego melhor.

Pare de estudar o motivo foi que eu tive filhos construí uma família onde morava ficava muito longe da escola por isso foi a dificuldade de estudar meu motivo de botar a estudar para arranjar um emprego melhor porque quando não sabia ler e escrever eu queria fazer algo melhor (MARIA MORENO, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM).

Maria Moreno, ao contar a história de sua vida veio às lágrimas, ao lembrar a dor do desaparecimento de um de seus filhos, que morava com sua mãe no Brasil, e sem que ela soubesse, a mãe consentiu que o menor de 14 anos fosse procurar emprego em outra cidade e nunca mais voltou, embora tenha buscado durante os três anos de desaparecimento por notícias do filho, tem sido informada de passagens rápidas do mesmo por algumas cidades, porém, sem muita certeza de tais informações.

- d) Carolina-** Tem 43 anos, empregada doméstica, não preencheu o campo destinado ao ano em que parou de estudar. Morava em Seringal na cidade de Costa-Marques, interior de Rondônia, na companhia dos pais e dos 10 irmãos. Deixou de estudar porque seus pais não tinham recursos para comprar cadernos suficientes para todos os filhos. Assim, precisou trabalhar para ajudar seus pais com os demais irmãos. Posteriormente, conheceu seu atual marido com quem tem 5 filhos. Não voltou a escola porque precisou continuar trabalhando para ajudar nas despesas de casa. Afirma ter estudado até a 8ª série do ensino fundamental. “*Voltou a estudar porque precisa aprender a ler, a escrever e a falar direito o português e aprender mais coisas*”.

[...]sou estrangeira e preciso aprender a falar direito o português e escrever a por isso que comecei a estudar assim aprendo mais coisa que não sei mais vou continuar até a final tenho fé em Deus que ele vai me dar muita saúde e força para eu estudar e aprender mais eu tenho dificuldade na língua portuguesa vou vencer já que tenho oportunidade agora tem dia que penso desistir da aula por que eu chego muito cansada (...) mais meus filhos falam pra mim não desistir continue e essa é a minha história da minha vida[...] (CAROLINA, ALFABETIZANDO DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM).

- e) Wilde-** É o mais jovem dos entrevistados com 27 anos, nasceu em Riberalta- BO, é casado, tem 02 filhos, reside no Brasil há 06 anos, é dos entrevistados o que apresentou maior dificuldade em responder ao questionário, mesmo estando frequentando a 2ª etapa do programa, o que corresponde a 2ª série do ensino de 08

anos. Ao responder ao questionário, afirma ter interrompido os estudos na Bolívia em 2000, quando estava no 8º ano, todavia, nos diálogos mantidos na tentativa de apreender suas interpretações da realidade escolar, refez sua escrita e afirmou ter estudado até a 5ª série na Bolívia. Justifica a interrupção dos estudos por impedimento dos pais. Atualmente possui um pequeno comércio frente a sua residência, onde também atende como sapateiro, porém, quando indagado sobre sua ocupação principal, afirma consertar relógios. É o mais calado dos entrevistados, também o que aparenta maior dificuldade na oralidade e interação em sala de aula.

Minha historia pessoal foi assim, eu quando era pequeno, gostava brica, depois quando já tinha com cinco anos comence estodar depois pouco a pouco cresci fique jovem, depois para estodar quase oito anos depois oito anos, estou estodando, se deus, que se vou terminar (WILDE, ALFABETIZANDO DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM).

Wilde chama atenção pelos traços característicos indígena, longos cabelos lisos na altura da cintura, e bigodes que embora escasso em decorrência da etnia, revelam-se mais longos que os comumente verificados entre os homens que usam bigode na cultura local. Ao ser questionado sobre a opção pelos longos cabelos e bigodes, justifica através dos princípios de obediência de cunho religioso ligados à Congregação de Israel, da qual faz parte. Segundo Wilde, os homens e as mulheres deixam os cabelos crescer livremente, e os trajes para mulheres são vestes longas, estilo bata, amarradas pela cintura. No caso das mulheres, não é obrigatório o uso de tais vestes, porém é recomendado, verificou-se por ocasião da entrevista, que sua esposa trajava tais vestimentas.

De acordo com Wilde, precisa aprender a língua portuguesa para levar a palavra de Deus a mais pessoas no Brasil. Nas interlocuções feitas com Wilde, procuramos interpretar os motivos que nos pareciam durante nossas observações em sala de aula, deixar Wilde pouco a vontade, e extremamente silencioso, fato este observado nas duas escolas das quais o sujeito figurava entre os alunos.

De acordo com os dados obtidos a partir da interação com o sujeito pesquisado em visita a sua residência, identificamos certa resistência do pesquisado em relação a uma maior aproximação com pessoas do sexo oposto. De acordo com as interpretações do sujeito, evitava o contato como meio de se proteger ou de evitar a falsa impressão de que estaria interessado em manter “relacionamentos”, o que é considerado um desvio de acordo com sua religião. Ao ser questionado se essa regra se aplicava inclusive a professora, defendeu-se informando que não participava das aulas porque “falava errado, assim tinha que ficar calado”.

Para o pesquisado, os costumes no Brasil em muito diferem dos costumes praticados em seu país de origem, e alguns comportamentos tanto masculinos quanto femininos, podem causar uma falsa impressão de abertura a relacionamentos amorosos. Sendo a turma de alfabetizando constituída por um grande número de mulheres nas duas escolas freqüentadas pelo pesquisado, este se sentia pouco a vontade, e evitava qualquer possibilidade de aproximação e/ou interação com a turma.

Verificou-se através das observações e interações com Wilde, que o comportamento silencioso e isolado, além das questões culturais e religiosas, está associado ao medo de se expor às “possíveis” críticas da professora por acreditar falar “errado” e ainda, das possíveis avaliações que os demais sujeitos poderiam fazer de sua oralidade. Na percepção do sujeito, interagir com a professora e os demais sujeitos presentes na sala de aula o colocaria em situação de constrangimento.

Referenciando os trabalhos de Vigostky e Paulo Freire numa perspectiva sócio-histórica e cultural, no que tange as incongruências identificadas através do sujeito pesquisado, entendemos que a EJA através das classes de alfabetização, precisa ter como ponto de partida sempre o conhecimento e experiências dos sujeitos, o que obriga necessariamente o educador a penetrar de maneira mais profunda no ambiente cultural dos alfabetizandos. O (re)conhecimento dessa realidade possibilitará uma atuação mais ajustada aos interesses e necessidades de aprendizagem dos sujeitos, bem como, da compreensão de como determinados temas e comportamentos ganham novos significados dentro de seu ambiente cultural.

As questões culturais, e as questões relacionadas a linguagem, no caso de Wilde, tem concorrido para o processo de isolamento e conseqüentemente de não aprendizagem, embora tenha sido considerado apto na escola “X”, apresenta na escola “Y” as mesmas dificuldades de decifração dos códigos lingüísticos, bem como, de codificação da escrita, processo esse, inteiramente alheia a percepção das duas professoras.

1.4.2 As professoras

O critério utilizado para seleção das professoras foi o fato de estarem trabalhando diretamente com as turmas de alfabetização de adultos nas escolas pesquisadas. A seguir um breve perfil das professoras selecionadas.

a) Professora da escola “X”

Mulher na faixa etária dos 40 anos, estatura baixa, cabelos curtos e encaracolados. Possui tom de voz forte, e costuma falar muito durante toda a aula. A formação acadêmica da professora da escola “X” é na área de Pedagogia. Além de ser professora do quadro efetivo do Governo do Estado em período diurno, possui contrato emergencial para as aulas de educação de jovens e adultos no período noturno. Acumula 28 anos de magistérios, sendo que 02 destes ocorreram na alfabetização e os últimos 08 anos na educação de jovens e adultos, com alunos do segundo segmento no período diurno, em outra escola onde trabalha. Segundo a professora, a seleção de alunos para o programa não ocorre com facilidade. Todos os anos no período de matrícula para garantir a formação da turma, visita pessoalmente às residências dos alunos pelos endereços constantes nos arquivos da secretaria da Escola.

A abnegação e interesse revelado pela professora na formação das referidas turmas, despertou a atenção da pesquisadora, uma vez que não era possível identificar a mesma dedicação em sala de aula. Em busca da compreensão de tal divergência, verificou-se através das instâncias institucionais, que a renovação dos Contratos dos professores da EJA na referida escola junto ao Governo do Estado é condicionada a existência de turmas no referido segmento.

Verificamos que efetuava diariamente a chamada nominal de todos os alunos no controle da frequência. Todavia, foi observada durante o período da pesquisa, a existência de caderno de registro sobre os avanços e dificuldades dos alunos. Os assuntos tratados pela professora com relação ao o dia-a-dia dos sujeitos, não revelaram importância significativa nas relações sociais a que tais sujeitos encontram-se afetos.

Registramos ainda, o fato da pesquisa ter sido realizada no período em que antecederam as eleições municipais para prefeito e vereadores e, não termos presenciado nenhuma atividade didática voltado para a discussão e/ou problematização do tema em relação as implicações sociais decorrentes de tais escolhas.

b) Professora da escola “Y”

A professora da escola “Y” possui estatura pequena, pele morena, cabelos lisos e faixa etária de 35 anos e “descendência boliviana”. Seu tom de voz é suave e pausado. Ao se referir aos alunos da turma usava sempre o pronome na primeira pessoa do plural “nós”, incluindo-se no grupo. Um dado particular na professora “Y” é o fato de seu esposo, ser um dos alunos, que estimulado por ela passou a fazer parte do grupo. Graduou-se em Pedagogia

com Habilitação em Séries iniciais através de programa de formação em serviço realizado através de convênio entre o município e a Universidade Federal de Rondônia. Não reside no mesmo bairro de localização da escola, usa como meio de transporte a bicicleta, o que acaba usando como justificativa para os atrasos freqüentes e muitas vezes a própria impontualidade.

Sua experiência com o magistério sempre foi com crianças, com quem divide as atenções no período diurno em outra escola da rede. A escolha por trabalhar com adultos surgiu da necessidade de complementar a carga horária do contrato efetivo do município e, jamais teve além da obtida na graduação, qualquer tipo de treinamento ou curso de atualização pedagógica contemplando a referida área. Reclamou da falta de livros e cartilhas para os alunos, e por avaliar que o livro oferecido pela escola não atendia as necessidades dos alunos, passou a adotar o livro didático: "Viva a vida"- livro integrado de Português, Matemática, História, Geografia e Ciências recomendado para alunos (crianças) do ensino regular de 1ª a 4ª série.

Contrariando a perspectiva vislumbrada no Projeto de operacionalização do Programa, não identificamos entre os procedimentos adotados pela docente, qualquer forma de registro e/ou controle do desempenho dos alunos. Os diários de classe tampouco eram atualizados, o que revela a ausência do controle de freqüência dos alunos, um dos critérios de avaliação utilizados no programa.

1.4.3 Caracterização dos programas de Educação de Jovens e adultos nas escolas pesquisadas

Apontada como sendo uma "educação marginal ou secundária, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica" (PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001), a EJA tem assumido características distintas ao longo dos anos, alternando-se ora de caráter assistencialista, populista, ora de caráter compensatória.

A Educação de Jovens e adultos nasce da lacuna existente no ensino regular, cuja forma de organização e atendimento, exclui o acesso de um número significativo de crianças e jovens a níveis mais elevados de escolarização. Neste sentido, vislumbramos uma mudança significativa da clientela no ensino da EJA: se em alguns espaços é composta basicamente por adultos egressos da zona rural, em Guajará- Mirim as classes de alfabetização de jovens e adultos possui uma característica bastante heterogênea, sobretudo por constituir-se de populações urbanas de jovens de todas as idades, com níveis diferentes de alfabetização e

letramento, que buscam na EJA a possibilidade de aceleração dos estudos, sendo os adultos advindos da Zona rural, uma minoria.

Torres (1995, APUD FERNANDES, 2002, p.34) ao analisar as políticas públicas e a escassa produção acadêmica na área da educação de jovens e adultos, assim caracterizam os programas de educação de jovens e adultos:

Como uma educação 'tapa buracos', destinadas a remediar as falhas dos sistema social e educativo, encarregada de ensinar aqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças; [...] uma educação de pobres e para pobres, como um remédio, uma educação compensatória.

Nas duas escolas pesquisadas, o programa de alfabetização de adultos, tem como objetivo a aceleração de estudos em caráter de suplência, para jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 anos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no Ensino Fundamental. Encontra-se organizado em etapas: 1ª etapa – o equivalente a 1ª série e alfabetização e a 2ª etapa, o equivalente a 2ª série, em ambos os casos, esta classificação refere-se ao ensino de 08 anos e estão submetidas à carga horária de duas horas diárias.

Durante a pesquisa, identificou-se na escola "X", que embora os alunos apresentassem níveis distintos de alfabetização e letramento, todos se encontravam matriculados na 1ª etapa, ou seja, alfabetização. Na escola "Y", constatou-se ainda, que as etapas: I e II funcionavam em regime multisseriado, uma vez que numa única sala encontravam-se alunos matriculados nas etapas I e outros matriculados na etapa II, e dois diários de classe eram utilizados pela professora.

No primeiro segmento, cada etapa tem duração mínima de 100 (cem) dias letivos, com duas horas de atendimento diário de trabalho efetivo em sala de aula, totalizando 200 h/aula, equivalente a 800 horas ao término do curso. As inscrições ocorrem semestralmente.

Na escola "Y", verificou-se que as aulas no segundo semestre iniciaram-se com atraso em 06.10.2008, em decorrência da falta de professores, com prejuízo ao aproveitamento dos alunos, sendo interrompido a partir de dezembro/2008, e retornado em março de 2009. Não presenciemos qualquer sistema de avaliação em execução pela professora até a interrupção do programa para as férias dos professores em janeiro/2009.

Ao ser interrogada sobre o assunto informou que:

Não vou realizar avaliação porque a experiência com a I etapa no semestre anterior não foi boa. Quando completou 50 dias foi feita uma avaliação parcial, eles foram mais ou menos, mas pensaram porque tinham feito prova e tinham ido bem, acabaram relaxando. Ao término dos 100 dias houve muita evasão eu fiquei

decepcionada (PROFESSORA DA ESCOLA “Y”, EM ENTREVISTA, SOBRE O SISTEMA DE AVALIAÇÃO CONTÍNUA).

As disciplinas que compõe o currículo do 1º segmento são: Língua Portuguesa, matemática, ciências, geografia, arte, educação religiosa, história, sendo facultativa a oferta da Educação Física. A forma de avaliação é contínua e cumulativa ao desempenho do aluno nos termos do Inc. V da lei 9394/96, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os aspectos quantitativos ao longo do período sobre as eventuais provas finais.

CAPÍTULO II

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM AMBIENTES MULTICULTURAIS: UMA ABORDAGEM DO PROBLEMA.

Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante [...]

Do que ter aquela velha opinião formada sobre todos [...]

(Raul Seixas).

As dificuldades com a aprendizagem da leitura e da escrita tem sido objeto de diversos estudos no meio acadêmico, tanto na área de lingüística aplicada, quanto em educação. Igualmente, inúmeras campanhas em favor do *alfabetismo*⁹ têm sido levadas a efeito nas mídias, ancorada pela idéia de universalização do ensino.

Tais preocupações estão associadas dentre outros, ao baixo desempenho dos alunos das séries iniciais na proficiência da língua materna (PISA, 2000/ SAEB, 1990), cujos repetidos fracassos acabam por demandar um contingente excedente com distorção de idade série, para as classes de alfabetização de adultos.

Nesse sentido, se anteriormente, as classes de alfabetização de jovens e adultos eram constituídas basicamente por adultos oriundos da área rural, atualmente não se pode afirmar a mesma coisa. Os alunos egressos nas turmas de alfabetização de jovens e adultos são constituídos em sua maioria por jovens e adolescentes que não obtendo êxito no ensino regular, buscam a aceleração dos estudos nas turmas de educação de adultos, na expectativa de ter devolvida a auto-estima, a oportunidade de emprego e a chance de maior participação nos direitos sociais.

As conseqüências do analfabetismo e do baixo nível de escolarização na conjuntura das sociedades contemporâneas são amplas: constituem um empecilho à liberdade plena das pessoas, afetam a auto-estima, são um impedimento concreto ao exercício da cidadania. As sociedades modernas são grafocêntricas, o padrão de educação recebido pelo indivíduo passou a ser um dos elementos determinantes para o tipo de inserção social deste. Na contemporaneidade, cobram-se das pessoas qualificação e efetividade dos conhecimentos em determinados campos do saber e tornou-se consenso admitir que boa parte dos conhecimentos e das competências hoje exigidos ao indivíduo é decorrente da formação escolar. Cobra-se da escola a função de ensinar como aprender. Nesta conjuntura, as populações não escolarizadas são as que mais padecem. Por isso, a escolarização passa a ser apontada como elemento decisivo na busca de uma cidadania ativa e participativa

⁹ O termo *alfabetismo* está sendo utilizado na acepção de Soares 2007, p.29 como ‘estado’ ou ‘condição’ daquele que aprende a ler e a escrever.

para todas as pessoas. (EXPERIÊNCIAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 'EM MOVIMENTO')¹⁰

Os jovens e adultos ao retornar à escola, buscam algo mais que a escolarização, busca o resgate da auto-estima pela apropriação dos usos da leitura e escrita, que lhes possibilitem as condições de igualdade na competição por uma oportunidade de emprego. Deparam-se, todavia com um sistema fracassado, de práticas pedagógicas superadas, alicerçadas em uma concepção de língua(gem) equivocada que em nada ou pouco contribuem na superação das condições de desigualdades em que estão inseridos.

Apesar do fracasso escolar na proficiência da língua materna não ser uma exclusividade da EJA, os sujeitos desse segmento de ensino tem relegado ao longo da história visões estereotipadas que atribuem o fracasso na aprendizagem da leitura e da escrita, ora na deficiência cultural, ora a fatores ligados a falta de inteligência, a fome, ao cansaço, ou ainda, aos professores, ou ao método.

Guajará-Mirim, cidade do interior de Rondônia, região Norte do Brasil, além de possuir uma posição geográfica privilegiada, fronteira com a Bolívia-interior da floresta Amazônica, os dialetos locais é marcado por traços lingüísticos identitário das diferentes etnias provenientes do intenso fluxo migratório no período da construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré e também, pelos habitantes nativos da região, os índios. Não por acaso, seu povo possui um jeito próprio, singular de ser, percebido logo na chegada pelos turistas que visitam a região.



Figura 4- Vista panorâmica do Porto Alfandegário em Guajará-Mirim, RO.
Foto: Franklin Bouchabki

¹⁰ EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS 'EM MOVIMENTO'. Boletim Salto para o futuro. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/bam/pgm5/tetxt5_1.htm . Acesso em 17/02/2009, 16h28m

Na figura 4, Vista panorâmica do Porto Alfandegário, na parte superior, o Rio Mamoré que serve de divisa entre o Brasil e a Bolívia, e ao fundo a cidade de Guayaramerin.

Notadamente, uma das maiores influências culturais é a interação com a cidade vizinha Guayaramerin- BO, cujo intercâmbio sócio, cultural, econômico e étnico é constante entre os dois povos. No Quadro I, demonstrativo do número de imigrantes bolivianos cadastrados no setor de imigração da Polícia Federal, todavia, estima-se que o número de bolivianos residentes no município em situação irregular, é muito superior aos dados apresentados.

Quadro II

Estrangeiros cadastrados no setor de imigração da Polícia Federal em 2007 e 2008

Situação do imigrante	Nº
Fronteiriços ¹¹	03
Permanentes	1395
Provisórios	149
Total de residentes	1547

Fonte: SINCRE – Sistema Nacional de Registro de estrangeiros- Polícia Federal em Guajará-Mirim Ro.

A divisa entre os dois países se d através do Rio Mamoré, cujo trajeto inter-fronteira ocorre sem qualquer impedimento através do transporte fluvial de passageiros nos dois países.



Figura 5- Transporte de passageiros na fronteira Guajará-Mirim, RO e Guayaramerin- BO.

Foto: Mírian Cruz

¹¹ Fronteiriço é o termo utilizado para designar o estrangeiro residente em localidade limitrofe ao território nacional.

No Quadro III, o levantamento do número de passageiros transportados na fronteira, nos anos de 2004 a 2007, obtidos através do registro de controle de passageiros pela empresa responsável pelo transporte, constante no diagnóstico para implantação do Plano Diretor.

Quadro III

Número de passageiros transportados na fronteira Guajará Mirim- RO e Guayaramerin -BO.

ANO	N.º PASSAGEIROS
2004	206.225
2005	223.015
2006	271.560
2007	346.750*

Fonte: Diagnóstico do Plano Diretor do Município de Guajará-Mirim.
Quantidade estimada*

Este ambiente multicultural se repete nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos. Imigrantes bolivianos e filhos de imigrantes têm tentado um processo de inserção social pelo domínio da língua portuguesa na sua variante “cultura”. Buscam as classes de alfabetização de adultos, na tentativa de diminuir o estigma, provocados por não se sentir “nem brasileiros”, “nem bolivianos”, já que fazem uso de uma variante lingüística em que se misturam léxicos dos dois idiomas.

Os imigrantes bolivianos percebem a escola como meio para alcançar a cidadania brasileira. Mesmo já tendo iniciado algum tipo de escolarização nas escolas bolivianas, o contato anterior com a escrita, não lhes garante o sucesso nas escolas brasileiras, tampouco seus filhos nascidos no Brasil conseguem encontrar lugar numa escola que não reconhece como legítimo, sua forma e jeito de falar.

“Ora, o aluno deve se adaptar à escola, mas a escola também deve se adaptar ao aluno. Uma posição equilibrada postula que o aluno têm (sic!) de aceitar a realidade social da língua da escola, e a escola tem que respeitar a(s) língua(s) do aluno” (STUBBS, 2002, p.111). Também Cagliari 2007, ao discutir os problemas técnicos de ensino da escrita e da leitura, tece críticas a escola pela ação preconceituosa em relação às crianças que pretendem se alfabetizar, quando adotam o princípio de elas não tiveram um passado, não acumularam conhecimentos e habilidades, como se todas as crianças estivessem no mesmo nível, nada soubessem e precisassem aprender tudo e da mesma maneira.

Refletindo sobre os apontamentos feitos por Cagliari e também por Stubbs, o mesmo entendimento vale para a EJA, com o agravante que por tratar-se de educação de adultos, as considerações sobre suas vivências e experiências são muito mais acentuadas, devendo a escola eleger os meios necessários para garantir a aprendizagem dos alunos, e este caminho passa necessariamente pela compreensão da natureza da língua em relação com o social.

Deste modo, embora o ambiente de fronteira possibilite a interação entre os dois povos favorecendo as relações comerciais incentivados pelas isenções alfandegárias da Área de Livre Comércio- ALC, na qual o município brasileiro é beneficiado, no campo social, sinalizamos a existência de um forte preconceito na sociedade Guajaramirense, que percebe os bolivianos como pessoas sem importância, ou ainda, como “gente que não merece confiança” (grifos nosso), em alguns casos, como portadores de uma cultura sem muito valor.

Tal percepção é reproduzida na escola, nas relações entre alunos, ou ainda, através do currículo escolar, conforme denunciado por Moreira (2007), em um dos raros trabalhos que discute o currículo na Universidade de fronteira em Rondônia:

Nos currículos praticados nas escolas da fronteira, a história e a cultura dos índios como habitantes primitivos da região são silenciadas, quando não apenas folclorizadas, para dar lugar aos “ilustres pioneiros”, que seriam os que vieram colonizar culturalmente a fronteira geográfica, como os europeus, sírios, libaneses, turcos, em situação de destaque diante dos africanos e caribenhos, os “negros”. **Quanto aos bolivianos, a situação é de muito maior ignorância ainda, sobre sua história, seus costumes, crenças, formas de vida.** Mesmo com a presença física de centenas de crianças nos bancos escolares, dividindo vagas com as brasileiras, a Educação local não está atenta para a sua inclusão. Tampouco pensa que as está excluindo; na verdade, o sistema oficial divulga “orgulhosamente” dados estatísticos de atendimento aos bolivianos na fronteira cidade brasileira (MOREIRA, 2007, p.12-13).

Mesmo reconhecendo que distribuição e concentração de riquezas nas mãos de uma minoria, e a exclusão das massas populares do acesso aos bens sociais, econômicos e culturais não podem ser resolvidos **apenas a partir da escola (grifo meu)**, também reconhecemos que o domínio das técnicas de leitura e escrita possibilita aos sujeitos maiores chances de interferir na realidade, transformando o estado das coisas. Esta premissa sustenta o constante êxodo dos imigrantes bolivianos que busca nas escolas públicas de Guajará-Mirim, a compreensão e domínio das referidas técnicas, porque acreditam que a posse das técnicas de leitura e sua apropriação pelo letramento lhes permitirão maiores espaços de atuação nessa sociedade, bem como, acena como portal de entrada para reconhecimento da cidadania brasileira.

Ao mesmo tempo em que esperam pelo acolhimento de sua condição de estrangeiro ou de simplesmente da sua condição de *ser diferente*, a escola nega a esses sujeitos maiores

chances de atuação social, ao ignorar no processo de aprendizagem da língua(gem) escrita, as identidades evidenciadas na oralidade desses adultos aprendizes. Esse descompasso entre as políticas públicas que pregam a pluralidade cultural e a inclusão, e as práticas de adotadas em grande parte das escolas no município pesquisado, encontram-se associados a ausência de estudos que priorizem o ensino e a aprendizagem da língua em ambientes multiculturais bi/multilíngues, conforme assinalado por Cavalcanti (1999, p.386):

Em comparação com outras subáreas da Linguística Aplicada, [...], ensino-aprendizagem de línguas (materna/estrangeira) e tradução, os estudos sobre interação em contextos bi/multilíngües no Brasil são recentes. Não completaram ainda uma década e, por enquanto, constituem área de concentração em somente um programa de pós-graduação em LA no país.

Ora, o ato de ensinar exige por parte de quem ensina o (re)conhecimento sobre quem aprende: quem são, de onde vem, o que buscam, por que buscam, ou o que sonham. É preciso desvelar o que não foi revelado, é no encontro com o outro, através do diálogo, que ocorre o processo de interação entre sujeitos, daí o processo de construção do conhecimento.

Quando insisto em que a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias, quer sejam alunos da universidade, ou crianças do primeiro grau, ou operários de um bairro urbano, ou camponeses do interior, minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade. (FREIRE, 1986, p.131).

Em Langon (2003, p.77), temos a seguinte aceção:

Se cada cultura (e, em última instância, cada pessoa) é uma perspectiva, uma *localização*, um modo de se *relacionar distinto* (brevemente, uma identidade), e se todo homem se faz tal em sua cultura, quando se fala em diversidade cultural trata-se de se pensar a relação entre as culturas, entre diversas identidades.

A aceitação do princípio de diversidade apresentado por Langon (2003) nos remete a compreensão de que no ensino e aprendizagem da língua, é indispensável que o professor alfabetizador leve em conta a diversidade cultural representadas pelos sujeitos, que são pessoas, e como tal, portadores de uma cultura. A estratégia didática utilizada para aprendizagem da língua aos sujeitos de nacionalidade brasileira, não pode ser a mesma para os sujeitos detentores de dois idiomas, ou bilíngües, sendo a aprendizagem da língua portuguesa, considerado uma segunda língua.

Pensando no princípio da inclusão, evidenciamos que o ideal de democracia sempre contemplou o ideal de educação escolar básica universalizada. Contraditoriamente, “o domínio da escrita e o acesso ao saber acumulado tem sido uma das maiores fontes de poder nas sociedades [...]” (CAGLIARI, 2007, p.10), o que denota que a escola não tem sido suficiente competente no ensino e aprendizagem da língua(gem).

A posse e o uso pleno da leitura e da escrita assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação de dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão (SOARES, 2007). Não são raros os casos de estrangeiros, com predominância de estrangeiros bolivianos pobres, que não sabendo ler e escrever a língua portuguesa tem sido vítima da exploração da mão-de-obra barata, e da opressão do poder econômico em nosso país.

Entendemos que o domínio das técnicas de leitura e escrita não sejam elementos imprescindíveis ao exercício da cidadania, contudo, constituem-se num dos principais instrumentos na luta contra as estruturas privatizantes do poder, aos mecanismos de alienação e de opressão, bem como na distribuição diferenciada dos direitos sociais, às camadas mais pobres da população.

Vale salientar, que as transformações processadas no campo das ciências e das tecnologias sob o impulso da globalização da economia marcam o início de uma nova era apresentada nas literaturas sob diferentes denominações, como: “Sociedade do Conhecimento”, “Sociedade Intensiva do conhecimento”, “Sociedade da Informação”, “Sociedade Aprendizente”, “Aldeia Global”. Embora tais denominações estejam atreladas a determinadas correntes teóricas, de modo mais geral sinalizam para a escola deste novo século, a perspectiva de que aprendizagem seja um processo contínuo ao longo de toda a vida.

Agregam-se a essa nova concepção sobre a aprendizagem, as dinâmicas humanas como aprender a conhecer, saber pensar e aprender a aprender, conforme afirma Demo (2005), todas alicerçadas na ética para efeito de uma cidadania crítica e autocrítica como tentativa de produzir uma sociedade mais responsável em relação ao meio ambiente e também mais democrática. Nesta mesma linha, Tfouni (2005), explica que as alterações processadas na sociedade implicam em novas formas de se conceber a alfabetização:

[...] de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante. [...].

O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligada a instrução escolar, parece seguir posteriormente um

caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engajar (sic!) (TFOUNI, 2005, p.15-16).

Como se pode depreender da contribuição de Tfouni (2005) tem sido agregado novos valores sociais ao uso da leitura e da escrita. A nova sociedade que hoje se impõe estar por exigir outras capacidades que superam a visão estreita de educação, onde não basta aos sujeitos saber ler e escrever, é necessário o desenvolvimento de novas competências que lhes possibilite tanto a compreensão de que estamos em contínuo processo de aprendizagem, como o domínio, a posse das técnicas de leitura e escrita e seu uso em contextos sociais diferenciados.

Corroborando com esse pensamento, Marcushi (2007, p.15) afirma que “mais que uma simples mudança de perspectiva, isto representa a construção de um novo objeto de análise e uma nova concepção de língua e de texto, agora vistos como um *conjunto de práticas sociais (grifos do autor)*”.

2.1 LETRAMENTO COMO PERSPECTIVA DE INCLUSÃO SOCIAL

O letramento (*literacy*) é um termo surgido a partir da década de 80 (SOARES, 2006; MELO; RIBEIRO, 2004; MARCUSCHI, 2007) onde a linguagem passa a ser vista como processo dinâmico e em contexto significativos da atividade social. Etimologicamente, a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo-cy, *que denota qualidade, condição, estado, fato de ser*. Soares (2006), afirma que a denominação usada no português *letramento* é uma versão da palavra inglesa “literacy” que denota estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever, trazendo implícita a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que está introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.

O letramento (*literacy*) enquanto prática social associada ao uso da escrita é apontada por Marcuschi (2007) como mais que uma tecnologia, mas um bem social indispensável no enfrentamento de questões do dia-a-dia, independentemente do contexto social, urbano ou rural, é *essencial à própria sobrevivência no mundo moderno* (MARCUSCHI, 2007, p.16).

O próprio caráter social da língua explica tamanha valorização à cultura letrada numa sociedade como a nossa, que se encontra condicionada de acordo com funções e uso que se faz da escrita (SOARES, 2007).

Uma explicação para o pressuposto apontado por Soares pode ser exemplificada através da relação de subordinação do uso das novas tecnologias ao domínio da língua(gem)

escrita. O cidadão que não domina tais técnicas, embora tenha reconhecida sua cidadania, fica impedido de exercê-la, uma vez que lhe são restritos os espaços de atuação social.

Todos os diagnósticos coincidem: o analfabetismo se concentra nos bolsões de pobreza das grandes cidades, juntamente com a aglomeração urbana, falta de água potável, trabalho ocasional e mal-remunerado [...]. **Em consequência, como já o sabemos e como já o disseram mil vezes: analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes. O analfabetismo dos pais está relacionado com o fracasso escolar dos filhos** (FERREIRO, 2005, p.56, grifos meu).

Langon (2003) enfatiza a necessidade da compreensão do conceito de pobreza relacionada sempre ao conhecimento das causas que provocaram tal situação, para que não se perca o conceito de pobre concreto, apresentado como:

[...] ser humano pertencente a um determinado grupo, que vive com as aspirações, desejos e símbolos próprios de sua cultura, que foi reduzida a uma situação específica que oprime suas possibilidades de se desenvolver e desenvolver o tipo de vida e cultura humana própria de seu grupo, por de um determinado processo histórico que o tem empobrecido.

Neste cenário, ganham especial relevância as práticas de alfabetização e letramento nas classes de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.15).

A ampliação dos espaços de participação dos adultos analfabetos através do domínio das técnicas de leitura e escrita na sociedade globalizada é assinalada por Ferreiro (2005) como necessidade social.

Contudo, na medida em que a participação na sociedade (não apenas nacional, mas também internacional) requer o domínio dos conhecimentos que são ‘essenciais’ em uma cultura urbana, e, na medida em que esses conhecimentos são transmitidos de maneira privilegiada através de textos escritos, a falta de capacidade para manejar os sistemas simbólicos de uso social põe qualquer indivíduo em situação de carência. **O funcionamento da sociedade global requer indivíduos alfabetizados (grifo meu)**; portanto, os indivíduos podem exigir o direito à alfabetização, o que não pode ser entendido como uma opção individual, mas como uma necessidade social (FERREIRO, 2005, p.58).

Sabidamente, a educação não é uma ação neutra desprovida de intencionalidade, toda prática encontra-se ancorada numa visão mesmo que ingênua, de homem e de mundo. De igual maneira numa perspectiva lingüística, é a concepção de língua do professor

alfabetizador, que orienta todo o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem da língua(gem) escrita.

Apple (1989) afirma que a educação escolar não é apenas um espaço de reprodução, pois na medida em que reproduz a sociedade, a escola, enquanto uma instituição social capitalista reproduz contraditoriamente, a luta entre a conservação e a transformação.

Refletindo esse o mesmo espírito de Apple, Geraldí (1997) afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que oferece respostas para os seguintes questionamentos: *Para que ensinamos? O que ensinamos?*

Importa evidenciar, que o público das classes de alfabetização de Jovens e Adultos reflete uma realidade multilíngüe ou ainda, bi/multicultural, e a escola ao reconhecer como legítima apenas a língua(gem) homogeneizante da variante norma culta, tem contribuído para inclusão ou para a exclusão dos sujeitos que buscam na escola a oportunidade de ter acesso as mesmas ferramentas utilizadas pelos que dominam os meios de produção de capital. Quem são os excluídos? Quem são as vítimas de preconceito e discriminação mesmo em sociedades ditas democráticas?

Soares (2008) ao se pronunciar sobre o fracasso escolar dos alunos de camadas populares assinala que as escolas não tem sido competente na educação das camadas populares, e o resultado dessa incompetência é o fracasso escolar com graves efeitos não apenas no sentido de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo de legitimá-las. Os problemas de linguagem são apontados por Soares como principal responsável por essa incompetência, cujos padrões lingüísticos encontram-se associados aos valores culturais das classes dominantes.

Ora, os jovens e adultos imigrantes bolivianos e seus filhos, ao chegar ou retornar a escola, após longo período de afastamento, já possuem o domínio da língua oral que lhes permite interagir no meio social, do mesmo modo, embora não sabendo ler e escrever, o convívio numa sociedade letrada lhes permite conhecer algumas funções da língua escrita.

A língua por ser um bem simbólico (SOARES, 2008; TERRA, 1997), exerce dentro da escola relações de força lingüística. A compreensão pelo professor, de como operam essas forças, dá-lhes subsídios para interferir pedagogicamente quando nas interações lingüísticas de sala de aula se encontrar presentes variações lingüísticas tidas ideologicamente de menor prestígio ou menor valor.

Soares (2008), a partir dos estudos de Bourdieu, assim se manifesta:

[...] as relações de força simbólicas presentes na comunicação lingüística definem *quem* pode falar, *a quem*, e *como*; atribuem valor e poder à linguagem de uns e desprestígio à linguagem de outros; impõem o silêncio a uns e o papel de porta-voz a outros (SOARES, 2008, p.76).

Para Soares (2008), as relações de comunicação lingüística são relações de força simbólica (já que a língua é um bem simbólico), ou relações de força lingüística; elas que explicam por que determinados falantes exercem poder e domínio sobre outros, na interação verbal, e determinados produtos lingüísticos recebem mais valor que outros.

Neste sentido, quando nos propomos a discutir a Educação em ambientes de fronteira: Uma verificação das práticas de alfabetização e letramento no 1º segmento da EJA das escolas municipais no lócus pesquisado, estamos propiciando uma (re)visão de algumas concepções em torno da língua(gem) uma vez que as escolas pesquisadas, tendo uma clientela multilíngüe e multicultural, rica em possibilidades pela diversidade que representa em termos de cultura, atua no sentido da invisibilidade e do emudecimento dos sujeitos envolvidos.

Com base nos estudos de Soares (2007), é possível depreender que essas relações de força simbólica entre o dialeto utilizado pelos nativos de Guajará-Mirim e as variantes utilizadas pelos imigrantes ou filhos de bolivianos nas salas de alfabetização da EJA, não possuem explicação na lingüística, mas são preconceitos baseados em valores sociais e culturais, que mais tem a ver com o julgamento que se faz *sobre os falantes* e não sobre sua fala, o que tem concorrido para dificultar o processo de aprendizagem da língua(gem) nas suas múltiplas manifestações por essa clientela.

Ferreiro, (2005, p.26), assim advoga em relação ao traço cultural evidenciada na fala do aluno:

É preciso enfatizar que o preconceito lingüístico é um dos mecanismos de discriminação, no interior da escola, com maiores conseqüências para a criança [e também para o adulto]. Primeiro, porque ao desprezar uma variante dialetal se está desprezando não somente a criança [ou o adulto], mas também o grupo social a que ela pertence; segundo porque ninguém pode mudar sua forma de fala por ato e vontade individual (...); terceiro porque as professoras que também não empregam as variantes de prestígio constroem uma idealização de sua própria percepção de fala que cria distorções lingüísticas às vezes caricaturais; quarto, porque a escola não pode, por mais que pretenda, modificar a língua oral da comunidade (exceto, e em medida mínima, em nível lexical).

Guajará-Mirim, aparentemente um cenário lingüístico homogêneo, é de acordo com suas origens e posição geográfica, um cenário lingüístico altamente polifônico, o que exige uma prática pedagógica alicerçada em conhecimentos lingüísticos, que enfatize as tendências imanentes da língua para compreensão de que os chamados “*erros*” de grande parte dos

alunos têm explicação no próprio sistema e processo evolutivo da língua, podendo ser previstos e trabalhados com uma abordagem sistêmica.

No processo de alfabetização de jovens e adultos, pela própria especificidade da clientela, a questão cultural encontra-se fortemente marcada, como resultado das experiências adquiridas ao longo de toda uma trajetória de vida, o que não pode ser ignorado. A língua(gem na variante utilizada pelos alunos das turmas de alfabetização da EJA, trazem as marcas das classes sociais e dos contextos culturais dos quais tais sujeitos participam e que em muito se afastam da língua(gem) ensinada e valorizada na escola.

Em muitos casos, a ação didática tem como pressuposto teórico que a escrita é a transcrição da fala, logo, são negados aos sujeitos, as condições de letramento que lhes dariam as mesmas armas para lutar pelo respeito a sua condição de cidadão na cultura do mundo letrado. “Ora, a escrita representa a língua, não a fala, qualquer intenção de justificar a ortografia a partir da pronúncia leva a desprezar as variantes de falas (...) das populações socialmente marginalizadas, e a dificultar sua aprendizagem”. (FERREIRO, 2005, p. 27)

Voltamos a evidenciar que a posição geográfica do *locus* da pesquisa, região amazônica e também fronteira com a Bolívia, torna possível a presença constante em salas de aulas, de minorias étnicas descendentes de índios e bolivianos, cuja língua-materna sofre um processo de aculturação, e por isso, padece dos estigmas relacionados aos preconceitos em relação a determinadas expressões utilizado pelo falante no processo de comunicação.

Os problemas são particularmente graves para os filhos de imigrantes e de outras minorias étnicas. Divididos entre duas culturas, eles podem ser bilíngues de maneira imperfeita em dois dialetos-não-padrão. (...) Hoje em dia é amplamente reconhecido do que já foi, em muito países, o fato de que a língua materna mais de minorias étnicas deve ser encorajada, e não desestimulada como uma barreira na sua integração na comunidade ampla (LYONS, 1987, p.215).

Em Guajará-Mirim, o que para muitos poderia ser um privilégio, poder conviver harmonicamente entre dois idiomas, para os imigrantes bolivianos tem se constituído em fator de discriminação, com grandes prejuízos na apropriação da leitura e escrita nas escolas, que neste caso, não é exclusividade da EJA.

O desconhecimento do fenômeno lingüístico leva muitos educadores à falsa concepção de que, as crianças, os jovens e adultos aprendizes em razão de suas próprias condições de vida, apresentam sérias deficiências culturais e lingüísticas, que justificam as dificuldades de aprendizagem da língua(gem) escrita. A variação lingüística, o diferente, é

considerada “*erro*” e necessita de correção para aproximar-se da língua(gem) adotada nas cartilhas e livros didáticos, pela sociedade dita “cultura” e logo, de maior prestígio na escola.

Em oposição a essa concepção, diferentes estudos mostram que, ao contrário do que em geral se afirma, crianças, jovens e adultos oriundos de classes populares possuem um adequado desenvolvimento cultural e lingüístico e que é a escola que apresenta sérias dificuldades para lidar com a diversidade cultural, lingüística e mesmo étnica da população brasileira.

Ainda neste sentido, Ferreiro (2005, p.20) aponta alguns dos problemas da escola em relação ao ensino da língua escrita:

No decorrer dos séculos, a escola (como instituição) operou uma transmutação da escrita. Transformou-a de objeto social em objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares: precisamente aquelas que historicamente deram origem à criação das representações escritas da linguagem. É imperioso (...) restabelecer, no nível das práticas escolares, uma verdade elementar: a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso.

Bagno (2002, p.18) corrobora com Ferreiro e enfatiza a necessidade da escola e das demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonarem o mito da “unidade” da língua no Brasil e reconhecendo a *verdadeira diversidade lingüística* existente no país e, a partir desse princípio, planejar novas políticas de ações voltadas para a população marginalizada dos falantes das variedades não-padrão.

A sociolinguista Bortoni-Ricardo, confirma o posicionamento adotado por Bagno e afirma que a negação da pluralidade lingüística existente no país traz conseqüências danosas em termos educacionais, pois, na medida em que não se reconhecem os problemas de comunicação entre os falantes de diferentes variedades da língua, nada se faz para resolvê-los.

Guajará-Mirim é uma cidade plural por nascimento, porém, há que se pensar detidamente nas práticas de alfabetização e letramento nas salas de educação de jovens e adultos, e as manifestações lingüísticas presentes no contexto da aula, no que entendemos “[...] toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade - com os mecanismos utilizados em sala de aula.” (GERALDI, 1997, p.40), deste modo, merece uma investigação as concepções de língua adotadas pelos professores alfabetizadores como balizadores de toda e qualquer prática pedagógica de alfabetização e letramento dos jovens e adultos aprendizes.

Neste sentido, esta pesquisa responde a uma necessidade sentida entre professores-alfabetizadores de jovens e adultos, todavia, ressentida de maiores estudos dentro de uma perspectiva multicultural.

Assim, o pressuposto teórico que orienta este trabalho é que o pleno domínio da língua materna na sua modalidade oral e escrita possibilita aos sujeitos maior participação política e social da vida em sociedade, a negação do direito a cultura letrada é, pois um dos muitos fatores que concorrem para discriminação e exclusão social. Deste modo, o trabalho pretende oferecer resposta a seguinte indagação:

- Qual concepção de língua orienta o processo de aquisição da escrita dos alunos pelos professores alfabetizadores nas classes de educação de jovens e adultos em Guajará-Mirim?

Um dos aspectos considerados relevante na compreensão deste estudo está relacionado à cultura. Alguns fatores mantêm a unidade cultural do Brasil tais como, a língua falada, as crenças cristãs. Todavia, outros fatores concorrem para a heterogeneidade cultural do país: a extensa área territorial brasileira faz de cada região um universo cultural riquíssimo em características singulares próprias de sua organização social e justificadas pela soma das vivências diferenciadas, pela forma de ocupação humana na região, bem como fatores de miscigenação. Desse modo, temos a cultura nordestina, a cultura sulista, ou de um estado para outro como, a cultura acreana, rondoniense, baiana, dentre outras.

Ora, sendo a língua um instrumento identitário de um determinado grupo social, isto é, recurso que confere identidade a esse grupo, carrega a marca do ritmo e expressões características do léxico-regionais preservadas na cultura do referido grupo, mais comum, obviamente na língua oral que na modalidade escrita.

Numa observação superficial das manifestações orais em salas de aulas, verifica-se que alguns falares exercem determinado prestígio aos seus falantes, enquanto outros se configuram num fator de exclusão e discriminação. Em Guajará-Mirim, as manifestações lingüísticas dos imigrantes ou descendentes de bolivianos utilizam como empréstimos termos do “espanhol”, produzindo o fenômeno lingüístico que nesta região de fronteira é chamado de “*portunhol*”, sendo mesmo considerado um diferencial negativo aos que dele fazem uso.

Bortoni-Ricardo (2005), preconiza que a escola não pode ignorar as diferenças sociolingüísticas. Os professores, e, por meio deles, os alunos têm que estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa e mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidos de maneira

diferenciada pela sociedade. A escola precisa (re)aprender a perceber o jovem adulto aprendiz como portador de uma cultura de um conhecimento construídos ao longo de sua vivência.

Assim considerando o caráter heterogêneo da língua e os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho, da questão central a ser investigada decorrem as seguintes questões de estudos:

a) *Os aspectos culturais presentes no contexto social e nas interações verbais entre os sujeitos, tem sido percebidas e aproveitadas pelos professores como estratégias facilitadoras da aprendizagem da língua(gem) escrita?*

b) *Quais são as condições de letramento nas turmas de alfabetização de jovens e adultos do “locus” pesquisado?*

Discutir aceitação da variação lingüística numa perspectiva de “diferença” e não deficiência dentro do contexto de ensino da língua materna (portuguesa) não é uma tarefa fácil. As limitações ideológicas impostas culturalmente pela sociedade letrada condicionam e limitam a escola a rejeitar qualquer tipo de conhecimento que não seja o produzido pelas classes dominantes.

Trabalhar com a percepção da existência da diferença obriga a escola e ao educador a revisão de antigas concepções e no campo mais pessoal, a uma revisão de valores, posições e preconceitos. Neste sentido, assinala Trindade¹² em seu artigo *Reinventando a Roda: Experiências multiculturais de uma educação para todos:*

Imagine ver no analfabeto sabedoria, afinal, a alfabetização em massa é um fenômeno recente na história da humanidade e ainda hoje há culturas eminentemente orais. Constatar que a escola não é o único espaço de desenvolvimento dos seres humanos (embora seja um espaço privilegiado para isto). Imagine ver e valorizar o saber que não é científico, a sabedoria popular que diz, por exemplo, que *galo velho bota ovo*, que *tem cobra que de noite mama o leite da mulher e coloca o rabo na boca da criança*, que *os astros influenciam a nossa vida*, que *tem gente com olhar de ‘seca-pimenteira’*(TRINDADE, 2002)!

Ora, o prestígio conferido ao português-padrão tem valor cultural arraigado em séculos de tradição, todavia não está imune de críticas e tão menos impassível de desmistificação.

O estudo dos problemas da linguagem das minorias é indispensável para superação dos graves problemas sociais decorrentes das diferenças diátricas da língua, através da

¹² TRINDADE, Azoilda Loretto. *Reinventando a roda: experiências multiculturais de uma educação para todos*. [On Line] Debates: Multiculturalismo e Educação. Disponível no site <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2002/mee/meetxt5.htm>. Acesso em 29/09/2007.

melhor elucidação das teorias lingüísticas pelos professores alfabetizadores que fundamentam o processo de aquisição da escrita pelos jovens e adultos aprendizes.

Apesar do estudo ora proposto não evoluir explicitamente para melhorar as políticas públicas voltados aos programas de Educação de Jovens e Adultos, servirá de base para analisar outra pergunta fundamental:

- As práticas de alfabetização de jovens e adultos em Guajará-Mirim têm permitido a apropriação dos mecanismos de letramento pelos alunos?

Coadunamos neste trabalho o entendimento de Gnerre (1998), de que os cidadãos apesar de declarados iguais perante a lei, na prática, são discriminados na base do mesmo código em que a lei é redigida, já que grande parte desses cidadãos não possui acesso a esse código, ou às vezes, o acesso é reduzido pela escola e também pela própria 'norma pedagógica' ali ensinada, que funcionam como um grande funil. Sem acesso a esse código, qualquer luta para perseguir este direito, é uma batalha perdida, antes mesmo que se comece a duelar.

CAPÍTULO III

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RECORTES HISTÓRICOS DE SUA EVOLUÇÃO

A educação é o espelho de um povo. O que forem os homens, haverá de ser a educação por eles ministrada. A filosofia de uma nação, sobretudo seu conceito de homem, haverão de estar concretizados em sua educação (TOBIAS, 1986, p.26).

A educação é um organismo: O que acontece antes condiciona o que vem depois, afirma CAMBI (1999). Igualmente Gadotti (2006) em *Pensamento Pedagógico Brasileiro* afirma ser todo pensamento pedagógico, tributário de uma época, sendo ingenuidade lê-lo desvinculado de um movimento histórico-social e de um projeto político-social.

Temos assim, que toda a história das idéias em torno da alfabetização de adultos no Brasil acompanha a história da educação como um todo que, por sua vez, acompanha a história dos modelos econômicos e políticos e conseqüentemente, a história das relações de poder, dos grupos que estão no poder, chave para a compreensão das principais dificuldades em operacionalizar um projeto educacional em favor de uma educação de qualidade.

Dentro desta perspectiva, importa aos educadores e interessados na educação de adultos, a compreensão da trajetória da EJA no país, como condição indispensável à leitura de cenários, vivenciados pelos sujeitos que vivem e fazem a educação de jovens e adultos nas escolas brasileiras.

3.1 EDUCAÇÃO CRISTÃ

De acordo com Tobias (1986) a educação brasileira está fadada a internacionalização, tanto para a democracia como para o cristianismo, uma vez que em sua origem encontramos “a fusão de três continentes, de três cores, de três culturas, de três mundos diferentes por milhares de quilômetros e de anos: A América, a Europa e a África; o vermelho, o branco e o negro; a cultura indígena, a européia e a Africana” (TOBIAS, 1986, p.26-27).

De acordo com Tobias, a educação indígena encontrava-se assentada no mito, era eminentemente empírica, a escola era o lar e a floresta, a aprendizagem dava-se mais pelo exemplo que pela palavra.

Com a chegada dos portugueses, a educação indígena passa a ser influenciada pelos Jesuítas, e a sofrer as marcas da influência latina carreada para o Brasil. A partir daí, a longa trajetória educacional brasileira passa por uma série de rupturas e descontinuidade cujas iniciativas sempre estiveram atreladas mais aos interesses de grupos que disputavam o poder, e menos aos interesses pedagógicos com a alfabetização das massas populares.

Nos seus primórdios, sob o comando dos padres jesuítas no Brasil- Colônia¹³ é possível evidenciar através dos estudos de Paiva (2003), a educação como processo de aculturação sistemática aos valores e padrões europeus das crianças indígenas, preferencialmente filhos de caciques, com o propósito de proteger os núcleos de colonização dos ataques cujos chefes tinham seus filhos ali aldeados, ao mesmo tempo em que permitiam uma maior penetração e influência indireta sobre os adultos.

Esta incipiente ‘educação dos adultos’ foi, no entanto ao lado e através da educação das crianças, decisiva ‘no progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suave, mas persistente penetração das barreiras étnicas e culturais, transformando ferozes antropófagos em cristãos submissos e obedientes’, facilitando o êxito da colonização, bem como da sedimentação dos padrões culturais europeus e da religião cristã no Brasil. (PAIVA, 2003, p. 67).

Por volta do século XVI, uma vez atendido os objetivos de catequese e de seleção de jovens vocacionados à difusão da fé e a consolidação dos interesses do governo português, a educação das massas foi paulatinamente sendo substituído pela educação das novas elites constituídas, como forma de assegurar a manutenção do poder político e econômico local. Ademais, a própria composição da sociedade da época formada basicamente por escravos e indígenas *genérico*¹⁴, não permitiam qualquer tipo de ascensão através da educação, segundo Paiva (2003), além da religião, poucos eram os motivos que agiam em favor do ensino. A expulsão dos jesuítas em 1759, embora tenha significado o esfacelamento do único sistema educacional da época, afetou menos a educação popular, que a educação das elites.

De outro giro, se o tipo de economia praticado na colônia baseado na exploração da mão de obra escrava, não era motivo para investir na educação, ou não mantinha relação com

¹³ De acordo com Paiva (2003), a educação no Brasil Colônia dirigida pelos jesuítas tinha inicialmente como clientela as crianças indígenas, e se limitava a catequização e alfabetização, sendo que esta última servia para introduzir a língua portuguesa. Aos índios adultos pacificados e convertidos, era dirigida apenas a catequese e o manejo de instrumentos agrícolas rudimentares raramente atingindo a leitura e a escrita.

¹⁴ O termo *indígenas genéricos* foi tomado por empréstimo de Darci Ribeiro na obra *Os índios e a civilização*, numa asseção ao conflito cultural vivenciado pelo indígena ao ser retirados de suas aldeias e compelidos a realizarem tarefas para as quais não estavam emocionalmente motivados.

a qualificação profissional obtida por meio da escolarização, sobravam razões para inibir o acesso das classes populares a níveis elevados de ensino.

No que se refere ao negro, Tobias (1986) assinala que se Portugal moldou o Brasil de longe e de perto, o negro influenciou só de perto, através da beleza da mulata que tanto atraiu o homem branco gerando o crioulo e suas variantes, do carinho das negras babás responsáveis pela educação dos filhos dos brancos

Ainda Tobias (1986) assinala que Portugal através de seu espírito universalizador, de sua forma própria de colonização, de seu lema de “lutar pelo Rei e por Deus, de seu amor à família, da sua aversão a Reforma e da Universidade de Coimbra” (TOBIAS, 1986, p.37) foi grande influência da educação brasileira e responsável pela primeira educação no Brasil: a Educação Cristã.

3.2 A ARISTOCRATIZAÇÃO DO ENSINO BRASILEIRO

A partir do século XVIII, os ideais liberais tomavam conta da Europa e chegavam a Portugal, temia-se que o sistema escolar pudesse atuar como veículo dessas idéias, ou ainda, que preparasse as classes populares para comandar movimentos de revoltas e emancipação, daí a preocupação de manter a colônia culturalmente isolada como forma de manter o controle ideológico sobre o povo.

Com a chegada da família Real em 1808, apesar das mudanças políticas e administrativas ocorridas em função da necessidade de estruturar a então colônia para atender as necessidades e as exigências da elite colonial nativa e a nova burguesia recém chegada de Lisboa, no campo educacional não houve nenhuma alteração em favor da educação popular, continuou-se a priorizar o conhecimento superior, das elites palacianas e latifundiárias, como forma de preparar quadros para as novas ocupações técnicas-burocráticas, conforme nos informa Francisco Filho (2001):

Não houve alteração na linha adotada durante a colonização, o povo não foi lembrado nos momentos em que se planejaram as mudanças e a política educacional continuou a privilegiar os mais aquinhoados pelos bens materiais. Foi uma mudança para se adequar às novas condições e continuar a carruagem pelo mesmo caminho, separando o ensino das elites do ensino dos outros segmentos sociais. (FRANCISCO FILHO, 2001, p.46).

Se D. João VI muito fez pelo ensino superior no Brasil, especialmente com a criação da primeira faculdade isolada, todavia deixou a desejar no que se refere à educação elementar para o povo. As escolas cada vez mais elitizantes, aqueles que podiam pagar educavam seus

filhos em casa, uma vez que o ensino elementar não era pré-requisito para acessar outros níveis, enquanto o grosso da população-constituída de analfabetos, rural, em sua maioria escravos, continuava ignorante e analfabeta.

Tornado o Brasil independente de Portugal em 1822, a educação, especialmente por causa das idéias democratizantes de Rousseau e da Revolução Francesa, começa a preocupar os políticos brasileiros. Surge entre os políticos, o pensamento voltado para a educação do povo, uma fase que ficou conhecida como fase do romantismo: do Romantismo Literário, do Indianismo e também do Romantismo Educacional. Tanto assim que nesse período, a única ação concreta foi à criação de um decreto na Constituição outorgada de 1824, que declara a educação primária, pública e gratuita a todos os cidadãos. Souza (1998) faz uma leitura de cenários da educação desse período:

Eras precárias as condições do ensino público na Província de São Paulo em todo o Império durante o século XIX. Havia poucas escolas providas funcionando em salas impróprias com insuficientes mobiliários e materiais didáticos; a maior parte dos professores eram leigos e recebiam poucos salários. O desinteresse do Poder Público pela educação elementar era desolador o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino (SOUZA, 1998, p.34).

Apesar de o Brasil ter sido um dos primeiros países a instituir a obrigatoriedade do ensino primário, ainda hoje e mais de uma área, o Brasil ainda se apresenta como sendo a terra dos analfabetos

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, garantia uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos.” Fato que não ocorreu por vários motivos: primeiro, porque só possuía cidadania uma pequena parcela da população, aquela das elites econômicas; em segundo lugar, porque coube a responsabilidade de oferta da educação básica às Províncias que, com poucos recursos, não podiam cumprir a lei, permanecendo sob responsabilidade do governo imperial a educação das elites. Percebemos que o ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos.

A instrução pública gratuita para ensinar ler e escrever ficou quase esquecida nas linhas mortas da Constituição de 1824. Na prática, essa instrução pública gratuita abrangendo do ensino fundamental ao superior fazia parte dos discursos políticos, sempre com uma oratória ‘inflamada’, para defender ideais civilizados, principalmente com a chegada das novas teorias que se multiplicaram durante o século XIX. (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 57)

Paiva (2003, p. 64) assinala que “somente a partir de 1870, começaram a multiplicar as preocupações com a instrução elementar e elas desempenham um papel de pequena

importância nas lutas políticas que precedem a proclamação da República”. Mesmo com o novo regime, os ideais democráticos de difusão do ensino popular sobreviveram por pouco tempo, logo foram tolhidos pela vitória do federalismo e da retomada do poder pelas oligarquias estaduais nos últimos anos do século passado.

[...] e a instrução popular viu diminuída a sua importância, só voltando novamente a receber ênfase quando a República eliminara as barreiras da renda e a instrução começava a ser percebida como um instrumento para a recomposição do poder político. (PAIVA, 2003, p. 65)

Ainda Paiva (2003) nos informa que o censo de analfabetismo no Brasil em 1890 expressa a existência de uma população de iletradas na ordem de 85,21% da população total, posição esta que envergonhava o Brasil e o impedia de participar dos países cultos. Neste sentido cabe perguntar, qual era o povo que a república desejava instruir, posto que na visão destas elites, o negro era tido como figura inapta, e o estrangeiro, um baderneiro em decorrência da participação destes nas greves dos operários no início do século.

Vale salientar que se não havia escolas para os filhos dos brancos pertencentes às camadas mais pobres da população, melhor sorte conforme assinala Tobias (1986) não foi reservado ao índio e aos escravos, cujo processo de obscurecimento educacional teve início com a expulsão dos jesuítas.

No século XIX, a junção de vários acontecimentos históricos, culturais, filosóficos e sociológicos propiciou o surgimento da chamada revolução industrial, cuja base está no desenvolvimento das ciências aplicadas a produção de artigos em série e em larga escala, até então produzidos de forma lenta e manufatureira. O efeito dessa mudança foram sentidos em todos os aspectos da sociedade: a redução dos preços e a variação de artigos em ofertas provocaram o desejo de consumo de uma parcela significativa da classe média e pobre, inclusive mulheres.

O desejo de melhorar de vida levou milhares de pessoas a procurar empregos em fábricas, alterando inclusive os padrões culturais de família, retirando as mulheres de casa e levando ao mercado de trabalho e os filhos privados da convivência dos pais, daí o Estado passa a preocupar-se como nunca com a criança e com a educação.

A partir desses condicionantes, desenvolveu-se no Brasil o pensamento pedagógico intitulado Escola Nova e Filosófica Social-Radical, responsável pela transição do Brasil de 1900, para o de 1920-30, ou ainda, do Brasil da *Aristocratização*, para o Brasil da *socialização do ensino*, da passagem do “Mito do Doutor”, para o Brasil de outro extremismo,

“o Mito do Social”, a do “Mito das Massas” e do “Mito dos números em educação” (TOBIAS, 1986, grifos do autor).

3.3 A TRANSIÇÃO

3.3.1 A luta pela socialização do ensino brasileiro

Segundo Piletti (1997), a década de 1920, foi um momento de ruptura entre uma educação cuja ênfase era a formação das elites, para um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, no ensino primário, formando um todo articulado, do primário ao superior. Nutria-se um grande *entusiasmo pela educação*: acreditava-se que através dela era possível modificar a própria sociedade.

O entusiasmo pela educação na concepção de Ghiraldelli Jr.(1994) estava vinculado à idéia de expansão da rede escolar e na tarefa de alfabetização do povo, enquanto Paiva (2003) se manifesta afirmando que “o movimento em favor da difusão quantitativa do ensino, tem um caráter mais geral, refere-se ao ensino das crianças e, *marginalmente ao dos adultos*, refere-se ainda as oportunidades de instrução profissional” (PAIVA, 2003, P.100, grifo me), afirma ainda, que nem mesmos os Estados considerados mais ricos como São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul, que já haviam iniciado trabalhos em prol da educação popular, tinham condições de vencer o analfabetismo.

Paiva (2003), também assinala que embora tomados pelo sentimento nacionalista, sobretudo com a preocupação da migração rural-urbana, algumas elites intelectuais da época mostravam-se bastante apreensivos com a idéia de *alfabetização das criaturas incultas*, pois temiam que ao ter acesso as letras pudessem contribuir para o que ela chama de *anarquia social*, ao debelarem-se contra as condições de opressão a que eram submetidos. Neste sentido se manifesta:

Toda essa gente que inculta e ignorante, se sujeita a vegetar e se contenta em posições inferiores, sabendo ler e escrever aspirará outras coisas, quererá outra situação e como não há profissões práticas nem temos capacidade para criá-las, desejará também ela conseguir emprego público. Assim, a capacidade produtiva poderia se ver estacionária ou mesmo diminuída, pois aqueles analfabetos que não se sentiam humilhados cavando a terra ou fazendo recados, quando souberem escrever e ler e comentar os acontecimentos políticos já não havia de se submeter a velha profissão (PAIVA, 2003, p.102-103).

A partir da República iniciam-se inúmeras campanhas, normalmente de curta duração, descontínuas, sem grande sistematização e buscando sempre o apoio e a parceria das

diferentes instâncias da sociedade civil, é desta época o sistema de rádio difusão com objetivos educacionais. Em 1923, funda-se a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, com objetivos exclusivamente científicos, técnicos e artísticos de pura educação popular, com programação de aulas e conferências, ressentida, porém de uma recepção organizada (PAIVA, 2003).

As iniciativas em prol da educação popular existente no período são reveladoras da ausência de um compromisso das esferas governamentais do poder na definição de uma política educativa institucional, de forma organizada e desenvolvida através das instâncias da rede regular de ensino. Em reação a ausência de uma política mais efetiva em favor da educação das massas surge os primeiros apelos, para que a igreja participe das soluções do problema da educação no país, com a criação de escolas paroquiais, que até então havia voltado suas ações para a

De outro giro, surge na década de 20, o movimento reacionário à ausência de uma reflexão mais sistematizada e realista da educação que alimentou o entusiasmo pedagógico dos anos 10, e “refletia o espírito dos intelectuais ligados à sociedade política, caminhou através das entidades da sociedade civil e foi fomentada por intelectuais ligadas às parcelas da nascente burguesia e das classes médias urbanas” (GHIRALDELLE JR. 1994, p.18), tal movimento ficou conhecido como *otimismo pedagógico*.

De acordo com o autor, o ideário escolanovista, encetadas pelos educadores John Dewey e William Kilpatrick, chegou ao Brasil na junção dos acontecimentos financeiros, comerciais e culturais pelos quais passou o país após a Primeira Guerra Mundial.

O ideário escolanovista conjugava-se muito bem com o nascente otimismo pedagógico, que centrava suas preocupações na reorganização interna das escolas e no redirecionamento dos padrões didáticos e pedagógicos (GHIRALDELLE JR. 1994, p.19).

A primeira grande guerra trouxe para o centro de debates às idéias de difusão do ensino elementar, surgidas no fim do império. Paiva (2003), explica tal entusiasmo a partir dos condicionantes econômicos provocados pela crise após a I Guerra Mundial.

Segundo a autora, ao mesmo tempo em que os efeitos da guerra produziram o fechamento das fábricas, o desemprego, o crescimento de estoques, também fomentou o surto de nacionalismo ensejando debates e reivindicações educacionais. As dificuldades nas importações de produtos manufaturados ensejaram o aquecimento do processo de industrialização do país, o que certamente produziu efeitos no campo educacional. *É a*

consolidação da indústria no país, com o conseqüente acirramento da luta entre os grupos econômicos pela hegemonia política (PAIVA, 2003, p.105).

Esta contradição entre o ruralismo e o industrialismo refletiu-se na educação, na medida em que grupos favoráveis ao progresso industrial passaram a perceber a educação das massas como elemento para ampliação de suas bases eleitorais através da difusão do ensino, uma vez que a Constituição de 1891 restringia o voto do analfabeto (Paiva 2003).

No final dos anos 20, Guiraldelli Jr. (1994) assinala que o *entusiasmo pela educação e o otimismo pela educação* se completaram e se chocaram desdobrando-se pela sociedade civil através de Conferências Brasileiras de Educação promovidas pela Associação Brasileira de Educação- **ABE**, fundada em 1924.

Enquanto no âmbito da sociedade política, a política educacional vigente tendeu a abandonar o entusiasmo pela educação e adotar o otimismo pedagógico, no âmbito da sociedade civil o nascimento da ABE (1924) retirou do Congresso Nacional o monopólio da discussão educacional, colaborando assim para o afloramento das contradições internas tanto do 'entusiasmo' quanto do 'otimismo' (GUIRALDELLI JR. 1994, p.19).

Em 1930, a burguesia urbano-industrial chega ao poder e apresenta um novo projeto educacional. Assim, *a educação, principalmente a educação pública, passou a ter espaço nas preocupações do poder* (GADOTTI, 2006, p.232), ao mesmo tempo em que se identifica um esfriamento dos ideais otimistas através da percepção de que a conquista da hegemonia através da educação era um processo lento e que demandava muito tempo (PAIVA, 2003).

Ainda Guiraldelli (1994), evidencia que a Pedagogia Tradicional não reinou absoluta durante a Primeira República. Em menor grau, em especial na década de 20, foi ameaçada pela Pedagogia Libertária, em maior grau, a partir de meada da década de 20, passou a ser sistematicamente combatida pela Escola Nova.

Gadotti (2006) assinala que o movimento anarquista, cujas idéias influenciaram o Movimento Libertário, também teve interesse na educação do início do século. Os ideais anarquistas se opunham a concepção redentora da educação vigente na época. Para os anarquistas a educação não era o principal agente desencadeador do processo revolucionário, mas as mudanças na mentalidade das pessoas para que a revolução social fosse realmente alcançada.

De acordo com Gadotti (2006) o movimento anarquista sempre esteve associado aos movimentos que reivindicaram o direito a educação das massas sendo os precursores na

defesa da educação de adultos. O nome da educadora Maria Lacerda de Moura (1887-1944) foi um grande expoente no combate ao analfabetismo.

Paschoal de Lemme é o primeiro educador a publicar um trabalho voltado para a educação de adultos. Outras grandes contribuições vieram de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anízio Teixeira.

Em 1932, o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, seria o grande primeiro resultado político e doutrinário da ABE em favor de um Plano Nacional de Educação. Também na década de 30, a criação do INEP- Instituto Brasileiro de Estudos Pedagógicos, fonte de informação para educadores até os dias atuais (PAIVA, 2003).

As transformações que passava a sociedade brasileira após a revolução de 30, então marcada pelo desenvolvimento industrial, passaram a exigir mão de obra especializada e, como tal era preciso investir na educação, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, com a indicação de Francisco Campos para ministro.

Politicamente, as medidas adotadas em favor da educação tinham tríplice função: atender a necessidade de crescimento das bases eleitorais como garantia de sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e por fim, incrementar a produção.

A constituição de 1934, garante pela primeira vez tanto a gratuidade quanto a obrigatoriedade do ensino de 1º grau extensivo inclusive aos adultos. Plantou-se no período republicano, principalmente na Primeira República, o que viria mais tarde a configura-se o sistema educativo brasileiro.

3.4 A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CENÁRIO NACIONAL

O grande marco para a educação de adultos é assinalada por vários autores como sendo a década de 40, quando começa a definir sua identidade, através do lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização em massa em 1947. A campanha previa a alfabetização em três meses numa primeira etapa, na segunda etapa: a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, ação em profundidade voltada para a capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS, 1º SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL, 2001).

Após a Segunda Guerra, em 1945, surge a UNESCO, cujo propósito era divulgar e promover em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e implementar ações em prol da educação de adultos, como medida para o desenvolvimento das nações

consideradas “atrasadas”. Embora possa ser questionada por uma concepção funcional do processo educativo, onde a educação era tida como forma de integração social, de forma passiva e instrumental, sem visão crítica, todavia, sua criação ações posteriores contribuíram decisivamente para a reflexão e tomada de decisões se refere ao analfabetismo, à educação de adultos e às desigualdades sociais mundiais especialmente em países do Terceiro Mundo.

O analfabetismo neste período, era visto como causa e não como consequência das desigualdades sociais do país. Tal concepção legitimava o adulto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança, “mitos da cultura dominante” que desempenham uma função de dominação sobre os analfabetos (FREIRE, 2001, p. 59).

Ainda durante a campanha, a luz das influências advindas das modernas teorias da psicologia, no qual Lourenço Filho aparece como grande difusor, a visão estereotipada do analfabeto foi paulatinamente sendo substituído por uma visão que concebia o analfabeto como ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver problemas.

De acordo com Piletti (1997), o país viveu no período de 1946-1964, a efervescência do livre jogo de forças democráticas o que permitiu um certo desenvolvimento dos movimentos populares e com uma democracia limitada. Os analfabetos não podiam votar e as desigualdades na distribuição de terra e renda tornavam quase impossíveis a participação dos mais pobres.

Nesse período, assinala o autor, o ensino técnico-profissionalizante conseguiu, ao menos legalmente, sua equiparação com o secundário, através da LDB de 1961, desenvolvendo-se também intensas lutas no sentido de garantir a escola pública gratuita e campanhas e movimentos de educação popular, em especial a de educação de adultos.

Vale salientar que as campanhas em favor da educação de adultos patrocinadas pelo Governo Federal, tinham o analfabetismo como uma doença que precisava ser *erradicada*. Dentre as principais iniciativas identificadas nesse período, Piletti (1997) destaca a Campanha de Educação de Adultos, o Movimento de Educação de Base- MEB, e o Programa Nacional de Alfabetização, este último articulado em 1963 e instituído oficialmente em 1964, sob a égide de Paulo Freire, todavia, em 1º de abril o programa foi extinto e seus organizadores acusados de subversão, sendo presos e exilados.

No final da década de 50, avolumaram-se as críticas dirigidas às campanhas de curta duração, que contemplavam desde questões administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica. Enfatizam o caráter superficial, bem como, a generalização do método para populações adultas nas diferentes regiões do país. Todas essas críticas convergiram para

a consolidação de um novo modelo de educação de adultos, onde Paulo Freire figura como principal expoente.

A campanha de educação de adultos extinguiu-se antes do final da década de 50, sobrevivendo à rede de Ensino Supletivo por meio dela implantada, assumida pelos estados e municípios.

O período de 1954-1960 é tido por alguns autores, como *época das luzes* para a educação de jovens e adultos, em decorrência das discussões travadas e no acolhimento destes anseios através dos princípios pedagógicos propostos por Freire. Também nesse período assinalam a presença de duas propostas contrárias entre si de projetos educacionais: a educação libertadora que buscava a construção da consciência de classe (ancorada por Paulo Freire) e a educação funcional (profissionalizante) de cunho estatal ancorado projeto desenvolvimentista do país com o apoio da UNESCO.

Durante toda a década de 50, Paulo Freire articulou experiências no campo de alfabetização de adultos nas áreas urbanas e rurais próximas a Recife. A proposta de alfabetização de adultos elaborada por Freire tinha forte apelo político baseados na dialogicidade e na problematização da realidade social.

Defendia que a visão ingênua que homens e mulheres têm da realidade faz deles escravos, na medida em que não sabendo que podem transformá-la, sujeitam-se a ela. Para Freire, essa descrença na possibilidade de intervir na realidade em que vivem é alimentada pelas cartilhas e manuais escolares que colocam homens e mulheres como observadores e não como sujeitos dessa realidade, daí a necessidade da mediação pelo diálogo no sentido de libertação do oprimido.

Seu pensamento crítico e libertador, assim como sua proposta de alfabetização de adultos, inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. “Esta pretendia ser mais que o simples domínio psicológico e mecânico das técnicas de leitura e escrita; pretendia formar uma atitude de criação e recriação. Por isso, ela partia de situações concretas e se realizar através do diálogo” (PAIVA, 2003, p.281).

Tais propostas tiveram amplo engajamento de intelectuais, estudantes e católicos preocupados com uma ação política junto aos populares. Nesse sentido, é possível citar a atuação dos educadores do MEB-Movimento de Educação de Base, ligado a CNBB-Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e CPCs- Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE, cuja pressão junto ao governo federal culminou com a aprovação do Plano

Nacional de Alfabetização em 1964, contemplando a implantação de Programas de Alfabetização em todo o país, tendo como referência a proposta de Freire.

Em relação à recomposição do poder político, o Programa proposto por Freire parecia mesmo mais importante que a luta em favor do voto dos analfabetos, todavia, nas esferas do poder já se articulavam grupos na disputa pelo controle do movimento, pois percebiam nele a possibilidade de ampliação das bases através do voto do analfabeto. Tais intenções não chegaram a se confirmar, pois o Programa foi interrompido pelo golpe militar de 64.

O Regime Militar espelhou na educação assim como em outros setores seu caráter anti-democrático: professores foram presos e demitidos, universidades foram invadidas, estudantes foram feridos nos confrontos com a polícia e alguns foram mortos- os estudantes foram calados e a UNE forte aliada do movimento educacional, foi proibida de funcionar.

O pensamento educacional do período ditatorial frente aos desafios do “Brasil Grande Potência” trouxe como proposta o MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei 5.379, de 15/10/1967, com o papel de coordenar os esforços nacionais em termos de educação e, desse modo, extinguir o analfabetismo nacional em dez anos (FARIAS, ELÍSIO VIEIRA; FARIAS, SUELI V. MORAIS DE. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: DOS DISCURSOS À PRÁTICA. IN: REV. TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO, V.8, N.2, P.243-252, MAIO/AGO. 2005).

O método proposto por Paulo Freire foi de encontro aos interesses do governo militar que temia que a conscientização das massas pudesse favorecer sua organização e assim pudessem reclamar o através de golpe as forças conservadoras. De outro giro, também não alimentavam esperanças de conquistas do voto do novo eleitorado, quer seja pela extensão do voto ao analfabeto quer seja pela alfabetização em massa, provocando uma repressão contra esses programas e seus promotores, levando muitos à extinção a partir de 1964.

Em termos econômicos, este período ficou marcado pela aceleração da concentração de riquezas em poucas mãos: negou-se o direito a propriedade de terras àqueles que nela trabalhavam; a distribuição de renda urbana e rural distribuída de forma desigual-acentuaram-se as desigualdades, os salários foram arrojados ao mesmo tempo em que os preços disparavam. A ausência de empregos levou milhões de brasileiros a viverem nas favelas, cortiças e viadutos sem possibilidades de uma vida digna. Todo o processo de empobrecimento do povo ocorreu simultaneamente ao momento em que as multinacionais se apoderavam dos setores da economia do país.

Durante a década de 70, houve a expansão do MOBRAL, ao mesmo tempo em que tentativas mal sucedidas tentavam reproduzir alguns procedimentos metodológicos utilizados na década de 60, todavia, esvaziando o caráter problematizador característico da década anterior. Enfatizavam mensagens de apelo ao esforço individual para integração a uma sociedade moderna, tendo sido extinto em 1985 e, em seu lugar, criou-se a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR, subordinada a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus do MEC.

3.5 OS ANOS 80: ATUALIZAÇÃO DO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO E A CHAMADA “DEMOCRATIZAÇÃO” DO ENSINO.

Em meados da década de 80, são formulados novos referenciais sobre o aprendizado da língua escrita a partir das contribuições da Psicogênese da Língua Escrita produzida por Emília Ferreiro (FERREIRO, 1985) e da Teoria Histórico-Cultural influenciadas pelas idéias de Vygotsky, sugerindo profundas alterações nos métodos de ensino da língua materna, ao mesmo tempo em que se multiplicaram as críticas a uma alfabetização que mesmo ensinando a ler e a escrever, não permite o indivíduo a fazer uso dessa habilidade, tampouco facilita seu acesso ao material escrito.

Assim, os pressupostos pedagógicos de Freire, associados às idéias de Ferreiro e Vygotsky, ampliaram o conceito de alfabetização até então vigente como sendo a habilidade de codificar a língua oral em língua escrita (escrever) e de decodificar a língua escrita em língua oral (ler), para caracterizá-lo como um processo ativo por meio do qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Progressivamente, o termo alfabetização passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais de leitura e escrita. De outro giro, surgiu a necessidade de diferenciação daqueles que vivem em “estado ou condição de quem não sabe ler e escrever”, e ainda, “daqueles que não sabem ler, mas conhece as peculiaridades e as funções da língua escrita”, sendo introduzido um novo termo chamado *letramento*, e a necessidade de revisão de outro já conhecido, *como analfabetismo funcional*.

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 ou colocar idéias no papel por meio da escrita, nem fazer operações matemáticas mais elaboradas. Soares (2007), alerta para o caráter social da língua quando afirma que o conceito de alfabetização não é o mesmo em todas as sociedades, logo, a expressão de analfabetismo funcional precisa levar em conta as funções atribuídas à língua escrita em cada uma delas.

A distinção sobre o letramento e a concepção anterior de alfabetização pode ser obtida a partir do posicionamento de Mello e Ribeiro (2004):

Se, de um lado o conceito de alfabetização tradicional, não no sentido paulofreiriano (FREIRE, apud MELLO;RIBEIRO, 2004) de transformação social daqueles que se apropria da escrita, refere-se ao saber ler e escrever enquanto domínio puro e simples da tecnologia da escrita, ou seja, de um código alfabético ou numérico, de outro, a concepção de letramento vai além do saber ler e escrever, pois implica saber fazer uso freqüente e competente da leitura e da escrita, individual ou socialmente (MELLO; RIBEIRO, 2004, p.25).

Com a introdução dos novos termos, letramento e alfabetização (ou alfabetismo) funcional, muitos autores passaram a utilizar o termo alfabetização em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema da escrita. Passaram, correspondentemente, a utilizar os termos letramento ou, em alguns casos, alfabetismo funcional para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita.

Concomitante a essas alterações, no campo político de acordo com Piletti (1997) decepcionaram-se aqueles que esperavam mudanças radicais com a posse do primeiro presidente civil, após 21 anos de governos militares. Todo o processo de mobilização popular que reclamou eleições diretas para presidente da República, não tiveram eco junto às elites políticas que via Colégio Eleitoral, determinaram o presidente que teria a responsabilidade de fazer a “transição para a democracia”.

O autor assinala ainda, as grandes conquistas políticas do período: anistia política em 1979 e 1985; eleições diretas para governadores a partir de 1982, e para prefeitos na capital a partir de 1985; relativa liberdade de organização partidária; nova Constituição de 88 e eleições para presidente em 1989.

Insta registrar que com a conquista do direito ao Ensino Fundamental para todo independente da idade, pela Constituição de 1988, a Educação de Jovens e Adultos assume novos contornos. Impõe uma revisão do estigma social atribuído ao analfabeto com uma nova chance aos “culpados” por não terem aprendido, âmago do conceito de supletivo, para assumir um lugar de direito fundamental e, portanto, inquestionável, recolocando a crítica à instituição escola e ao sistema excludente, que vem, historicamente, penalizando com diferentes exclusões as classes populares.

No campo econômico, destaca o fracasso do Plano cruzado, e das iniciativas subseqüentes como principal fator de descrédito governamental para resolver os problemas da área.

[...] sob a capa da “Nova República”, obrigaram-se os ‘velhos’ políticos, e o clientelismo e a corrupção, nossos velhos conhecidos, continuaram tão ou mais desenvolvidos que antes, conspurcando de alta a baixo a política nacional, e levando o interesses particulares muito acima dos interesses globais da sociedade (PILETTI, 1997, 217-218).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 prevê em seu artigo 60 das Disposições Gerais e Transitórias, o prazo de 10 anos para que o Governo Federal e toda sociedade civil reúnam esforços para *erradicação* do analfabetismo no país, atribuindo a Fundação Educar a coordenação da execução desta tarefa. Em 1989, o MEC convoca uma comissão composta por especialistas cujos trabalhos de pesquisa estavam associados ao campo de trabalho da EJA, para organizar a preparação das ações para o Ano Internacional da Alfabetização, definido para 1990 pela UNESCO, todavia, estas ações fracassaram antes de germinar, com a extinção da Fundação Educar pelo novo Governo, do Presidente Fernando Collor de Melo, em 1990. Machado (s.d), em artigo intitulado “**A trajetória da EJA na década de 90 – políticas públicas sendo substituídas por ‘solidariedade’¹⁵**”, faz um balanço das ações governamentais ligadas a EJA e avalia a extinção da Fundação Educar como sendo:

Mais um passo no descontínuo processo das políticas em EJA, ainda mais penalizada com o tom e o rigor das orientações dos órgãos financistas internacionais para educação brasileira: priorizar o ensino fundamental para crianças; transferir para a esfera privada (leia-se aqui: empresas e Organizações Não-Governamentais) as responsabilidades sobre EJA, utilizando-se do discurso da parceria; vincular, cada vez mais, os objetivos de EJA ao atendimento exclusivo das exigências do mercado (MACHADO, MARIA MARGARIDA. A

¹⁵ MACHADO, MARIA MARGARIDA. A trajetória da eja na década de 90- políticas públicas sendo substituída por solidariedade. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf> Acesso em 17/03/2009.

TRAJETÓRIA DA EJA NA DÉCADA DE 90- POLÍTICAS PÚBLICAS SENDO SUBSTITUÍDA POR SOLIDARIEDADE. On line).

Na mesma tônica de crítica adotado por Machado, Farias (2005) destaca o posicionamento do Ministro da Educação José Goldemberg, quando em 1991, ao assumir o ministério informa que a educação de adultos analfabetos deixava de representar prioridade para o MEC. Segundo o ministro os esforços deveriam se concentrar nos primeiros anos de escola e **não se preocupar em alfabetizá-lo (grifo meu)**.

Beisegiel (2001, apud FARIAS, 2005) evidencia que o ministro da educação não estava isolado na defesa dessa posição apontando duas publicações da *Revista Veja*, de 05 de maio e de 23 de junho de 1993, o autor lembra que manifestações similares somaram-se a essa:

Alfabetizar adultos é um suicídio econômico; um adulto que não sabe ler já se adaptou a esta situação (Ribeiro, S. C). [...] isso não funcionou em lugar nenhum, a não ser em condições excepcionais, como em Israel, que não podem ser reproduzidas no Brasil. Nós não temos recursos para colocar um analfabeto por dez horas todos os dias na escola. É simples: não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar (Castro, C. M.)

Deste modo, alteram-se os discursos em favor da difusão da educação, todavia permanecem imersos e intocáveis os mesmos vieses ideológicos que privilegiam os interesses de grupos pelo domínio do poder.

No ano Internacional da Alfabetização, é lançado pelo governo Collor o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como meta reduzir em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos, todavia jamais chegou a se concretizar.

No período de abertura democrática o país se ressentiu dos “males de uma transição inconclusa” tentando se recuperar dos efeitos do ensino economicistas implantados na ditadura, sendo que o maior desafio ainda era o de recuperar a educação básica como direito da cidadania.

Com a queda de Collor através do "*Impeachment*", o novo Presidente Itamar Franco, investe esforços para resgatar a credibilidade do governo, desgastada frente à opinião pública. No campo educacional, volta suas atenções para a EJA, trazendo a cena à discussão sobre a implantação de um programa sistemática para EJA, que transcenda a perspectiva da Alfabetização, chegando até o ensino fundamental, acenando com a participação dos educadores na Comissão Nacional que coordenam os estudos do Plano Decenal de Educação para Todos, ao tempo que promove discussões entorno do Projeto de Lei da nova LDB.

Nos anos 90, o grande destaque é a criação do Programa de Alfabetização Solidária (PAS), no governo Fernando Henrique Cardoso. O PAS buscar sua autonomia – como ONG – ao incentivar parcerias sociais para adoção simbólica de analfabetos e da doação financeira de voluntários.

A política neoliberal adotada pelo governo de FHC desenvolveu um neologismo interessante: enquanto a ditadura investia no ensino técnico destinado ao emprego, a nova democracia promete “o ensino pela competência para a empregabilidade” uma vez que numa sociedade capitalista não se pode esperar a garantia de pleno emprego, aliás, o desemprego é uma consequência natural para uma sociedade regida pelas leis do mercado.

O grande nó da questão repousa exatamente aí. Embora em tempos democráticos os discursos políticos e pedagógicos sejam nitidamente progressistas e inclusivos, o economicismo hegemônico inviabiliza políticas educacionais realmente cidadãs. Assim, um dos maiores entraves ao desenvolvimento de uma política educacional repousa no fato que elas são quase sempre encaradas demagogicamente e quase sempre motivo de conflito decorrente de interesses políticos.

Um exemplo disso é a nova LDB/96: diretrizes nós temos, precisamos apenas de bases. Como incorporar essas diretrizes em escolas sem o mínimo de infra-estruturas sujeitas a políticas descontínuas, com diretores desamparados, professores mal remunerados e sem nenhum estímulo? Não obstante a presença de diretrizes está ausente desse processo as bases necessárias para uma educação realmente transformadora.

A década de 90 foi profícua em conferências internacionais temáticas que, capitaneadas pelas ONU, buscavam estabelecer acordos entre os países membros, numa tentativa de preparar os países para o novo século. Assim, as temáticas como: ambiente, mulheres, assentamentos humanos, populações entre outros, pautaram-se pela necessidade e atribuição de valor à educação, como estratégia para auferir resultados em cada área. Como os temas versavam, na maior parte das vezes, sobre questões que afetam maiores contingentes populacionais de jovens e adultos, tornava-se evidente a ressignificação com que as Conferências pensavam a educação de jovens e adultos, oriunda, seguramente, das lutas dos movimentos sociais que, em muitas partes do mundo, contribuíram, nas décadas de 70 e 80, principalmente, para compor novas pautas nas agendas dos governos, em especial nos países mais pobres.

Paiva¹⁶, no Programa Salto para o futuro/TV Escola, em artigo intitulado “Brasil Alfabetizado em foco”, assim se manifesta:

Vimos, assim, desde 90, priorizando o Ensino Fundamental de crianças, em confronto flagrante com o texto constitucional, ferindo direitos e reforçando a lógica de que a EJA é só isso: uma modalidade para “consertar” os erros do passado, de quem não se alfabetizou (as vítimas passam a ser culpadas!), e que se formos eficientes na prioridade conferida às crianças, em breve se extinguirá toda a necessidade de alfabetizar e de atender a jovens e adultos. Ou seja, uma espécie de “vacina” preventiva, para evitar o “mal do analfabetismo.

Em janeiro de 2003, sob a égide do Presidente entitulado populista Luís Inácio Lula da Silva, o MEC anuncia a EJA como prioridade no governo federal, instituindo a **Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo**. A meta é erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula, cujas bases estão assentadas no Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá com os órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins lucrativos que desenvolvam ações de alfabetização.

O grande diferencial no novo Programa é o direcionamento de ações tanto na formação do professor-alfabetizador, quanto na alfabetização de jovens e adultos. O Programa propõe um trabalho voltado para o desenvolvimento do aluno-alfabetizando, numa perspectiva de maior acesso aos bens culturais e melhores condições individuais para a reintegração desses alunos no processo de escolarização, propiciando a continuidade no Ensino Fundamental.

Uma análise das políticas públicas educacionais atuais em confronto com os ideários políticos ao longo da história da educação tem comprovado que sempre estiveram implicados, mais com a luta pela hegemonia de grupos que se alternam no poder e formação da mão de obra para o mercado, que com os fins políticos sociais emancipatórios de atendimento às necessidades de formação do cidadão.

Paiva (2003) neste sentido evidencia:

O debate a respeito da nova qualidade exigida do ensino básico diretamente vinculado a competitividade internacional dos países e à sua capacidade de superar ciclos recessivos no final de século, responde a questões contemporâneas que acentuam a necessidade de multiplicar as oportunidades de alfabetização, educação básica e requalificação permanente de jovens e adultos (PAIVA, 2003, P.417).

¹⁶ PAIVA, JANE. Brasil Alfabetizado em foco. Boletim Salto para o futuro. Disponível em : <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2003/baf/index.htm> > Acesso em 17/03/09.

O Brasil que vem se globalizando em tantas áreas, contrasta com as elites internacionais, em cujos países a educação pública é tratada com seriedade e investimentos maciços. Nosso quadro educacional reflete o empobrecimento brutal do país. À medida que a Educação de Jovens e Adultos-EJA não é planejada, em longo prazo, nem articulada ao mundo do trabalho, abre-se espaço para que um grande contingente de desassistidos se perpetue no analfabetismo, e para que setores capitalistas possam intervir na educação de adultos com propostas de ensino baseadas no encaminhamento dos seus interesses mercadológicos.

Embora a (re)leitura dessa trajetória possa em alguns momentos parecer repetição, permite a visualização dos vieses ideológicos e políticos que condicionaram e condicionam a segregação de milhões de brasileiros, na sua maioria pobres, mulheres e negros, vítimas da exclusão social. Assim, tais considerações são necessárias e oportunas se quisermos entender por que, embora o Brasil tenha sido um dos primeiros países a tornar obrigatório o ensino primário, o analfabetismo ainda continua sendo uma das maiores entraves educacionais que ainda estão por exigir superação.

CAPÍTULO IV

BREVE HISTÓRIA DOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

No princípio, era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus... E o Verbo se fez carne e habitou entre nós (João 1:1-2 e 14).

Desde os mitos até as mais elaboradas especulações filosóficas, levantou-se sempre o problema das origens da linguagem – o seu aparecimento, os seus primeiros passos (KRISTEVA, 1969, p. 61).

A explicação que justifica o fascínio de estudiosos, filósofos, religiosos, sociólogos, historiadores e outros sobre a origem da linguagem encontram eco nas afirmações de Petter:

O fascínio que a linguagem sempre exerceu sobre o homem vem desse poder que permite não só nomear/criar/transformar o universo real, mas também possibilita trocar experiências, falar sobre o que existiu, poderá vir a existir, e até mesmo imaginar o que não precisa nem pode existir. A linguagem verbal é, então, a matéria do pensamento e o veículo da comunicação social (PETTER, 2006, p.11).

Apesar dos constantes debates produzidos nas ciências e embates no campo religioso, a verdade é que embora tenhamos avançado em conhecimentos que possam de alguma forma explicar sua evolução através dos tempos, sua origem persiste em desafiar a humanidade e, se constitui em uma temática cerceada de mistérios.

Notadamente, a Lingüística embora possa ser entendida como “campo de estudo que toma por objeto de investigação, os mais variados aspectos associados às questões da linguagem” (ABAURRE, 2003, p.16), a maior parte dos lingüistas não se dispõem a especular sobre o desenvolvimento evolutivo das línguas em termos tão gerais (LYONS, 1981, p.20), por entender que tal emblemática situa-se fora do campo de interesse da Sociedade Lingüística (KRISTEVA, 1969, p.61).

De acordo com Lyons (1981), toda a questão da evolução cultural desde o barbarismo até a civilização é altamente questionável, todavia não é competência do lingüista pronunciar-se sobre sua validade, uma vez que embora possa ter ocorrido qualquer direcionamento na evolução lingüística desde sua origem ainda na pré-história até os dias atuais, não há como comprovar qualquer sinal de direcionamento que seja recuperável a partir do estudo das línguas contemporâneas ou das do passado, das quais reste algum conhecimento.

Se as crenças e as religiões insistem em atribuir sua origem às causas divinas, por outro lado as ciências modernas constituem hipóteses de que a linguagem é criação humana.

Sem querer entrar no mérito de tais discussões, tem-se como pressuposto que qualquer trabalho que se proponha ao estudo da língua materna não pode prescindir de produzir uma visão panorâmica desse tema, o que nos propomos a fazer a partir dos estudos referenciais de Petter (2006), na obra, *Introdução a Lingüística: objetos teóricos*, que conforme a autora, como tentativa de compreensão de “como o objeto de estudo –linguagem, língua- foi aos poucos se delineando e assumindo as configurações que hoje possui nos estudos lingüísticos” (PETER, 2006, p.11).

De acordo com Petter (2006) os primeiros estudos de que se tem notícia sobre a língua remontam ao século IV a.C, através dos povos hindus, que movidos por razões religiosas passaram estudar sua própria língua para que os textos sagrados reunidos no *Veda* pudessem ser mantidos em sua forma original. Na Índia antiga, o *Sânscrito* (palavra que significa 'perfeito') era considerado como uma língua mágica e sagrada e, por essa razão, não podia sofrer a menor alteração de pronúncia ao ser usada nos rituais religiosos.

Dentro os gramáticos hindus o mais conhecido é Panini, que viveu no século V ou IV a. C. cujos modelos de análises produzidos só foram descobertos pelo Ocidente no final do século XVIII. A descrição dos sons, a representação das sílabas por diferentes caracteres conforme as consoantes e as vogais que as constituem, as regras ou definições com que o autor explica a construção das frases ou dos nomes compostos mostram um conhecimento aprofundado do funcionamento do *Sânscrito*.

Para a pesquisadora, foi na Grécia que ocorreu a primeira preocupação em definir as relações entre o conceito e a palavra que o designa, ou seja, a estrutura do enunciado para poder tratar do juízo, ou ainda, o conceito e a palavra que o designa. Os gregos tentavam oferecer resposta a seguinte indagação: *haverá uma relação necessária entre a palavra e o seu significado?* No caminho desse questionamento, delineia-se o “*Crátilo*”, diálogo escrito por Platão sobre a justeza dos nomes.

Outros autores como M. H e Villalva (2006), apontam que o ponto crucial destas reflexões situa-se na discussão entre a defesa feita por Platão no *Crátilo*, de que as palavras refletem, por natureza, a realidade que nomeiam, e a convicção aristotélica de que o seu significado resulta de um acordo entre os homens e, portanto, é convencional.

Aristóteles (384-322 a. C), conforme afirma Petter (2006), desenvolveu estudos noutra direção, tentando desenvolver uma análise precisa da estrutura lingüística.

Outros autores procuraram alcançar um conhecimento mais aprofundado acerca do funcionamento da sua língua. A análise do Grego em todos os seus níveis começa por permitir um aperfeiçoamento do alfabeto, mas também conduz à elaboração de gramáticas. A autoria da primeira gramática grega, que distingue oito partes do discurso – artigo, nome, pronome, verbo, particípio, advérbio, preposição e conjunção – é atribuída a Dionísio de Trácia (170-90 a. C.). A análise sintáctica do Grego é desenvolvida na obra de Apolónio Díscolo (século II d. C.) que, na esteira de Aristóteles, considera que a estrutura da frase assenta em dois elementos fundamentais: o sujeito e o predicado [...] (M.H; VILLALVA, 2006, p. 31-37).

Já na Antiguidade, Platão falava em uma língua fundada na natureza; Descartes, em uma língua universal bastante fácil de aprender; Rousseau, na degeneração da linguagem dos primeiros homens. O ideal da universalidade, que também aparece no mito bíblico da torre de Babel, chegou a inspirar no final do século XIX a criação de línguas artificiais como o volapuk e o esperanto.

De acordo com Guimarães (2001) ao lado dos estudos filosóficos, também na Grécia, desenvolveram-se os estudos retóricos e gramaticais. Segundo Guimarães (2001) a gramática constitui-se na história como uma instrumentação das línguas que, enquanto arte (no sentido latino) ou técnica (no sentido grego), apresenta-se como um modo de ensinar a ler e a escrever corretamente e que toma várias feições no decorrer da história e permanece, ainda hoje, como um modo de regular as línguas como línguas dos Estados Nacionais, com todas as conseqüências que isso traz.

Segundo Peter (2006), a partir do século XIX, o conhecimento de um número maior de línguas propicia o interesse pelas línguas vivas, de seus falares em detrimento de um raciocínio mais abstrato sobre a linguagem, predominante no século anterior. É desse século, o surgimento do método histórico, utilizado nas gramáticas comparadas e da Lingüística histórica.

De acordo com a pesquisadora, o século XIX forneceu as bases para o pensamento lingüístico contemporâneo, cujo foco é a análise dos fatos observados. É o estudo comparado das línguas que permitiram a compreensão do fato de como as línguas se transformam com o tempo, de forma independente da vontade de seus falantes, seguindo uma necessidade própria e manifestando-se de forma regular (Peter, 2006).

Este período tem como principal expoente Franz Bopp, cuja obra publicada em 1816, sobre o sistema de conjugação do sânscrito, comparado ao grego, ao latim, ao persa e ao germânico é considerada o grande marco do surgimento da Lingüística Histórica. Peter aponta ainda, que é desse período a descoberta do próprio objeto de análise dos estudos sobre a linguagem – *língua literária*- até então, cujos estudos comparativos puderam explicar as transformações ocorridas na língua falada.

O Século XX foi marcado pelas contribuições de Ferdinand Saussure, professor da Universidade de Genebra, cujos trabalhos de investigação sobre a Linguagem – propiciou que a *Lingüística* pudesse ser reconhecido como estudo científico, e a obra produzida por dois de seus alunos a partir de anotações de sala de aula, o Curso de Lingüística Geral em 1916, três anos após a morte de Saussure, inauguram esta como ciência autônoma.

De acordo com Guimarães (2001) a posição de Saussure, vindo do comparatismo do século XIX, no qual ele se formara, procura de algum modo, ligar duas tradições daquele momento: a alemã e a francesa. É assim que Saussure chega a sua clássica distinção entre *língua e fala*, como forma de definir um objeto específico para a lingüística, que, segundo ele, apresentasse uma homogeneidade interna, sem o que seria impossível pensar a linguagem cientificamente. A língua é este objeto homogêneo que ele caracteriza como uma sistema de formas que se caracterizam pelas relações que têm umas com as outras.

Saussure formula uma concepção da língua como sistema, que substitui a concepção naturalista, organicista, e atomista, própria do comparatismo. E ao lado dessa distinção Saussure coloca uma outra, a distinção entre sincronia e diacronia. Assim, embora ele reconheça o lugar dos estudos das mudanças, considera que a lingüística deveria colocar no centro de seu interesse o estudo do sistema da língua, num momento dado. Segundo ele, no funcionamento da língua, não se é levado pelo que as formas foram, mas por aquilo que elas são e pelas relações que elas têm naquele momento da história. Para quem fala não interessa se *mulher* veio de *muliére*, mas que *mulher* se opõe a *homem*, por exemplo, deste modo, a questão central que se delinea são as relações sistemáticas de simultaneidade e não relações de sucessão.

Saussure teve o particular mérito de definir pela primeira vez, conceitos que se tornaram chave, nomeadamente a distinção entre língua e fala, noção de língua como sistema entre outros.

4.1 LINGUAGEM E EDUCAÇÃO: UM PASSEIO NAS TRAMAS DESSA RELAÇÃO.

A língua é o principal veículo de ensino e de aprendizagem. A compreensão na escola, das tramas que permeiam as relações entre linguagem e educação, é uma necessidade que transcende as questões relacionadas ao ensino da língua materna. Conhecer e reconhecer as implicações pedagógicas decorrentes da linguagem na prática pedagógica e as manifestações lingüísticas diferenciadas presentes no ambiente escolar, podem em alguns casos, ser o grande divisor de águas entre o sucesso e o fracasso de grande parte do alunado.

De igual modo, uma das questões que balizam todo o processo didático de ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem e a língua. Tal pensamento é validado por Travaglia (2001), ao enfatizar que “o modo como se concebe a natureza fundamental da língua altera em muito o como se estrutura o trabalho com a língua em termos de ensino” (TRAVAGLIA, 2001, p.21). Para o autor, a concepção de linguagem do educador é tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

De acordo com Silva e outros (1986), a forma como vemos a linguagem define os caminhos de ser: aluno e professor de língua portuguesa, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo. Kato (1995) diz que o professor e suas atitudes e concepções são decisivos, no processo de aprendizagem, para se configurar o tipo de intervenção nesse processo. Geraldi (1997a), por seu turno afirma que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política com os mecanismos utilizados em sala de aula. Por sua vez, a opção política envolve uma teoria de compreensão da realidade, aí incluída uma concepção de linguagem que dá resposta ao *para que ensinamos o que ensinamos*.

Embora no campo da lingüística, como no campo da educação, nomes como Paulo Freire, Magda Soares, Marcos Bagno, Michael Stubbs, Koch e outros, tenham exaustivamente demonstrado a importância de se ter clareza das opções assumidas em sala de aula, não são poucos os educadores que desconhecem as teorias lingüísticas ou método que justificam suas opções metodológicas ou embasam seus trabalhos, com graves conseqüências para os alunos, que vítimas de uma orientação teórica indefinida, perdem-se em meios as infundáveis regras gramaticais, e acabam por consolidar estereótipos preconceituosos de que o português é realmente difícil, desistem da escola e passam a engrossar as fileiras das populações de analfabetos e das minorias marginalizadas do país.

A educação é um ato político e a linguagem não é neutra. Tal concepção pode ser comprovada ainda nos primórdios da Grécia antiga, quando os *sofistas* percebendo a educação como ato eminentemente político e a força de persuasão da linguagem especializaram-se na retórica dando aulas para grandes aglomerações de cidadãos em praças públicas. Deste modo, é necessária a constante reflexão que irá subsidiar a ação: a favor do quê ou contra quem fazemos educação? Quem são os excluídos? Embora de um modo mais geral, língua e linguagem possam ser utilizados como sinônimos, do ponto de vista lingüístico tais termos sofrem diferenciação (TERRA, 1997; LYONS, 1981).

4.2 BUSCANDO UM CONCEITO DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Stubbs (2002) apoiado nos estudos de Bagno (2001) afirma que tanto a concepção de língua, quanto a concepção de sociedade encontra-se vinculado a visões de mundo pré-científicas e em estruturas sociais organizadas em sistemas aristocráticos, como na sociedade Grega (Antiguidade Clássica) onde nasceu a Gramática Tradicional, bem como na sociedade renascentista, que inspirada na Antiguidade Clássica, iniciou os primeiros estudos de normatização das línguas nacionais européias.

De acordo com o lingüista, assim como na sociedade Greco-romana antiga, ser “cidadão” era sinônimo de masculinidade e liberdade, ou ainda, “democracia” era privilégio de uns poucos, já que a maioria da população era constituída de escravos, também a concepção de língua encontra-se subordinada aos condicionantes sócio-histórico-culturais de uma minoria que possui o poder, e estabelecem determinados padrões lingüísticos como norma, que os demais precisam se ajustar (STUBBS, 2002). Na posição do lingüista, “a Gramática Tradicional é um constructo intelectual que até hoje preserva uma ideologia feudal, aristocrática, anticientista, autoritária, dogmática e inquisitorial” (STUBBS, 2002, p.30).

O pesquisador prossegue em suas análises enfatizando que no Brasil o apego a *tradição* (grifo meu), dificulta o conhecimento da língua nas suas diferentes manifestações, que a norma padrão- NP, não reconhece, já que esta descreve e prescreve uma variante lingüística utilizada somente por determinadas camadas sociais de Portugal.

Do que se pode depreender do posicionamento assumido por Stubbs, o mesmo não reconhece a língua como sendo algo homogêneo, única, mas presume a aceitação da idéia de língua como sendo as diferentes formas de manifestações orais utilizadas pelos falantes, em oposição a visão de língua adotada na escola associada a idéia de norma, de prescrição da gramática normativa.

Saussure, mestre fundador das Ciências da Linguagem, propõe uma concepção de língua como sendo um “sistema de signo”- um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um todo. É “a parte social da linguagem”, exterior ao indivíduo, não pode ser modificado pelo falante e segue as leis do contrato social afirmados pelos membros da comunidade (PETTER, 2006).

De acordo com Saussure, no Curso de Lingüística Geral, “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. (1995, p.16). Na acepção apresentada por Saussure, a língua (*langue*) e a linguagem não se confundem, sendo

que a língua é parte essencial da linguagem, ou ainda, é o lado social da linguagem, sem relação com o caráter fonético do signo.

Partindo da concepção Saussuriana, o lado social da linguagem concretiza-se através da **língua** (*langue*), e que essa constitui a norma para o estudo da linguagem, e não a **fala** (*parole*), assim, Língua e fala constitui uma das dicotomias saussurianas. Nesta acepção, o sistema que rege a língua, estabelece também os limites convencionais para a fala, por ser limitada, não se apresenta adequadamente como objeto de estudos científicos, mas como base para estudos psicológicos, uma vez que a fala é individual e acidental, não sujeita a regras. Para Saussure, a língua é um sistema de regras para a produção de frases, sendo o trabalho da lingüística decifrá-la.

Petter (2006) aponta que a distinção entre linguagem/língua/fala apresentada por Saussure situa o objeto da lingüística em duas partes indissociáveis e interdependentes: a lingüística da língua e outra vertente a Lingüística da fala. Assim, temos que a língua é a condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala. A fala é um ato individual resultante das combinações feitas pelos sujeitos falantes utilizando o código da língua, e a língua é considerada uma estrutura constituída por uma rede de elementos em que cada elemento tem um valor funcional determinado.

Os principais equívocos da aceitação da abordagem saussuriana de que a língua e não a fala constitui a norma para os estudos da linguagem, configuram no campo da prática pedagógica a criação de estereótipos vinculados ao fenômeno da variação lingüística e a aceitação da primazia da escrita em detrimento da fala, já apontados por diversos autores que se debruçam sobre os estudos da lingüística aplicada.

Abaurre (2003) em *Conversas com Lingüistas* aponta as limitações da aceitação de uma definição de língua como código, por tratar-se de uma perspectiva redutora, e preconiza língua como sendo: “um sistema estruturado que, por situar-se no âmbito da linguagem, apresenta constante instabilidade e mutabilidade, características de quaisquer atividades do homem, tomado enquanto sujeito historicamente situado” (ABAURRE, 2003, p.14).

Albano (2003) na mesma obra formula um conceito de língua na vertente literal da palavra, ou seja, “a língua é um jeito de você fazer gestos aqui, dentro da boca, e com isso já serem audíveis, mesmos que não visíveis, um jeitos de os gestos à distância poderem ser captados, produzidos, imitados. Digo que isto tem um papel constitutivo na linguagem” (ALBANO, 2003, p.26). Também Borges Neto (2003) pontua que os conceitos de língua sempre estão vinculados a determinadas correntes teóricas, assim, assim, qualquer tentativa de

resposta a esta questão, encontra-se sempre condicionada a determinados enfoques que se deseje privilegiar.

A acepção de Albano é percebida na resposta fornecida por Castilho sobre o que é língua, ao focar que um bom modo de definir língua seria adotar um quadro multissistêmica, que concebe a língua como sendo “léxico, ligado ao qual temos a semântica, o discurso e a gramática” (CASTILHO, 2003, p.53).

Faraco (2003) por seu turno adverte que talvez não haja uma resposta simples para uma pergunta tão simples, ao ser indagado sobre o que é língua? A imprecisão de um conceito de acordo com Faraco decorre da crise vivenciada pelos lingüistas ao adentrar na cena teórica das práticas da linguagem, entendida aí em toda a sua complexidade, reconhecendo que ainda não há uma teoria formulada capaz de dar conta de toda essa realidade estruturada, estruturante e estruturável, e mantém certo ceticismo quanto à possibilidade de se construir tal teoria. Evidencia que “as práticas da linguagem tem uma face de singularidade, que evidentemente perturba as teorias formais que têm uma ambição de previsibilidade” (FARACO, 2003, p.64).

Geraldi (2003), ao ser indagado na referida obra sobre o que é língua, postula do mesmo pensamento de Stubbs (2002) e também de Abaurre (2003), ao enfatizar que língua é o “produto de um trabalho social e histórico de uma comunidade”. Para o lingüista, é uma sistematização sempre em aberto, que se alterna entre momentos de estabilidades e de instabilidades constantes.

Do que se pode depreender a partir das considerações feitas pelos lingüistas, qualquer tentativa de enquadrar a língua e a linguagem dentro de padrões rígidos de um conceito ou uma definição conflita com a própria natureza e a essência da língua e dos fenômenos da linguagem, como sendo movimento, interação, construção. Igualmente, não são suficientes amplos, ou suficientes restritos de modo a abarcar as especificidades e amplitudes presentes nos referidos termos. Neste sentido, acolhemos a contribuição de Lyons (1987), ao afirmar que tal questionamento pode ser comparado, com questões como “O que é vida?”:

A pergunta ‘O que é linguagem?’ é comparável a alguns diriam tão profunda quanto a ‘O que é a vida?’ cujas pressuposições circunscrevem e unificam as ciências biológicas. Evidentemente, ‘O que é a vida?’ não é o tipo de pergunta que um biólogo tenha constantemente diante de si em seu trabalho cotidiano. Tem uma natureza muito mais filosófica. E, assim como outros cientistas, o biólogo está normalmente por demais imerso nos detalhes de algum problema específico para poder pensar as implicações de questões tão gerais. Contudo, o suposto significado da pergunta – “O que é a vida?” – a pressuposição de que todos os seres vivos compartilham de algumas propriedades que os distinguem das coisas não vivas – estabelece os limites das investigações do biólogo e justifica a autonomia parcial de

sua disciplina. Embora se possa dizer que a pergunta “O que é vida?”, neste sentido, fornece à biologia a sua própria razão de ser, não se trata tanto da pergunta em si quanto da interpretação particular que o biólogo a ela atribui e do desvendar de suas implicações mais detalhadas dentro de uma estrutura teórica atualmente aceita que alimentam a pesquisa e as especulações diárias destes cientistas. O mesmo ocorre com o lingüista em relação à pergunta “O que é a língua(gem)?” (LYONS, 1987, p.1)

De acordo com Lyons (1987), a dificuldade em responder precisamente a esta questão é tanta, que há em diversas línguas européias traduções específicas para língua e linguagem, e enfatiza que não se pode possuir ou usar alguma língua natural específica:

O lingüista a princípio lida com as línguas naturais, a pergunta ‘O que é língua, linguagem?’ é um caso específico de algo mais geral. O que o lingüista quer saber é se as línguas naturais, todas, possuem algo em comum que não pertença a outros sistemas de comunicação, humano ou não, de tal forma que seja correto aplicar a cada uma delas a palavra ‘língua’ (LYONS, 1987, p.17).

Com efeito, a dificuldade em responder a uma definição precisa do que seja a Língua, pode ser notada ao retomarmos a resposta fornecida ABAURRE (2003, p.15), em *Conversas com Lingüistas*:

Esta é uma questão que prefiro discutir partindo das noções de trabalho, de atividade. Assim ao pensar a questão da linguagem e da língua, vejo a linguagem como uma atividade, como um trabalho. Um trabalho de homens, ou seja, um de sujeitos que são história, social e culturalmente situados e que, através desse trabalho, dessa atividade, se organizam, interpretam e forma as suas experiências e a realidade em que vivem [...].

Neste sentido, a resposta de Borges Neto (2003, p.38) confirma uma vez mais a afirmação saussuriana de que “*é o ponto de vista que cria o objeto*”:

Os conceitos são sempre definidos dentro de um quadro teórico. Assim, dependendo do quadro teórico que assumimos, vamos ter significados diferentes para o mesmo termo Língua. [...].

O mesmo ponto de vista que é corroborado por Castilho (2003, p.55):

[...] costume dizer para os alunos: se você quer entender o que é lingüística e o que é seu objeto, você precisa pensar um pouco na fábula dos três cegos apalpando o elefante. Cada um apalpava um pedaço do elefante e definia o elefante por aquele pedaço... Então, a língua e a lingüística [...] são o que para cada um de nós parece ser. Não será possível ter uma percepção englobante e compartilhada disso tudo [...].”

Deste modo, o posicionamento que assumimos neste trabalho, coaduna-se com o posicionamento dos autores mencionados, e utilizará a expressão *língua(gem)* para indicar ao

mesmo tempo, língua e linguagem, como elementos únicos e indissociáveis do campo de estudos da linguagem.

Embora não seja possível ter um consenso sobre as definições de língua e linguagem, emergem dessas considerações, a necessidade de se enfatizar as principais concepções de língua(gem) que sobrevivem nas escolas, de forma subjacente as práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem da língua(gem) escrita.

Ainda querendo esclarecer sobre a impossibilidade de apresentação de um conceito e a necessidade de evidenciar tais concepções, acreditamos que as duas situações não se confundem e não se misturam, uma vez que a primeira evidencia que a complexidade dos fenômenos da linguagem não suporta a delimitação dentro de um estereótipo, ou um conceito, ao tempo que a segunda, é a tentativa de compreensão de como esses fenômenos tem sido percebidos no curso da História, e como se cristalizam nas práticas pedagógicas dos professores.

O objetivo é demonstrar como a compreensão da língua(gem) pelos professores, pode necessariamente indicam caminhos para suas respectivas ações dentro da escola, mesmo que essa prática seja uma prática ingênua na acepção apresentada por Freire.

4.3 PRINCIPAIS COMPREENSÕES SOBRE LINGUAGEM E SUAS IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS.

De acordo com Koch (2007), a linguagem humana tem sido ao longo da História, submetida a diferentes interpretações, cujos aportes teóricos permitem seu agrupamento em três vertentes principais:

4.3.1 Linguagem como representação ('espelho') do mundo e do pensamento.

Para a pesquisadora, a mais antiga dessas concepções é também a primeira, mas que ainda possui defensores na atualidade.

Os defensores desta concepção consideram que o homem representa para si o mundo através da linguagem e, assim sendo, a função da língua é representar (=refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo (KOCH, 2007).

Implicações pedagógicas

Uma prática pedagógica pautada nesta concepção associa as dificuldades de aquisição da língua escrita, a problemas ocasionados ainda no interior da mente, sem considerar fatores de ordem externa, tais como: condições sócio-econômicas, as variações lingüísticas identitária da origem dos alunos, dentre outras igualmente relevantes. Dito de outra maneira, falar bem está condicionado à capacidade do aluno em organizar seu próprio pensamento de maneira lógica, acredita-se que o pensar logicamente, resultando na lógica da linguagem, deve ser incorporado por regras a serem seguidas, sendo que essas regras situam-se dentro do domínio do estudo gramatical normativo ou tradicional, que defende que saber língua é saber teoria gramatical, conforme evidencia Travaglia (2001):

Presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento, e conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais de falar e escrever 'bem' que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos lingüísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de *gramática normativa tradicional* (NEDER, 1992 apud TRAVAGLIA 2001, p.21, grifos do autor).

Os professores que assumem essa concepção de linguagem justificam o fracasso dos alunos na aprendizagem da língua materna, normalmente a problemas neurológicos que impedem um pensamento racional. É lugar comum, o encaminhamento de alunos para profissionais ligados a psicologia ou a neurologia.

Importa evidenciar, que em se tratando de educação de adultos, tal concepção assume contornos mais agravantes. O adulto analfabeto quando procura as classes de alfabetização de adultos, embora motivado pela necessidade de sobrevivência numa sociedade letrada, padece de forte pressão psicológica e baixa auto-estima, ao atribuir a si próprio a responsabilidade do insucesso escolar ainda na infância, a sua incapacidade ou falta de inteligência. Neste sentido se posiciona Fernandes (2004): “são muitos os adultos não escolarizados que se culpam ou se sentem responsabilizados pela sua não escolarização” (FERNANDES, 2004, p.44).

Tal pensamento ganha reforço numa prática pedagógica que considera a língua como simples sistema de normas, acabado, fechado, abstrato e sem interferência do social, que não dialoga e nem interpreta a realidade do aluno, tampouco reflete sobre os diferentes fatos lingüísticos existentes em sala de aula para melhor eleger os meios de atuação didática em favor da aprendizagem dos alunos.

[...] ao ocultar as determinações sociais que produzem a sua exclusão, acaba por colocar nas costas desses trabalhadores a responsabilidade por sua situação. Assim, esses trabalhadores terminam por incorporar, nas suas percepções e representações, o discurso que atribui como natural a sua condição de subalternidade. Passam a crer que são mesmos menores e inferiores. (FONSECA, 1996 apud FERNANDES 2004, p.45).

Ignorar as diferentes formas de uso da língua e sua relação com os condicionantes sócio-históricos e culturais dos indivíduos é ignorar a representação social dos números de evasão da EJA e o fracasso das políticas públicas em prol do alfabetismo¹⁷ no país.

A concepção de linguagem como expressão de pensamento encontra-se associada à tradição gramatical grega, passando pelos Latinos, pela Idade Média e Moderna, sendo que a grande ruptura à concepção de linguagem como expressão do pensamento é observada em Saussure (1969), em publicação do início do século XX, quando estabeleceu a dicotomia entre *Langue/Parole* (Língua/Fala), elege a *Langue* como objeto de estudo.

4.3.2 linguagem como instrumento ('ferramenta') de comunicação.

“Esta concepção considera a língua como um código através do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens” (KOCH, 2007, p.7). Segundo Geraldini (1997^a, p. 41), “essa concepção de linguagem se liga à Teoria da Comunicação e prediz que a língua é um sistema organizado de sinais (signos) que serve como meio de comunicação entre os indivíduos”. Têm-se nesta aceção que a principal função da linguagem é, neste caso, a transmissão de informações, porém, tanto o emissor quanto o receptor precisam ter em comum o mesmo conjunto de signos (código) para que se efetive a comunicação. Neste sentido, Travaglia (2001), assim se manifesta: “Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive” (TRAVAGLIA, 2001, p.22).

De acordo com esta concepção, a língua *é percebida como um fato objetivo externo a consciência individual e independente desta* (NEDER, 1992 apud TRAVAGLIA, 2001, p.22).

Nessa vertente, conforme diversos estudos que elucidam a história sobre a linguagem (Borba (1998), Cabral (1988), Orlandi (1986), Lopes (1979), Roulet (1972), os estudos da linguagem ficam restritos ao processo interno de organização do código.

¹⁷ De acordo com Soares (2007, p.29) “alfabetismo é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”.

Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua, e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação e dos elementos extralingüísticos.

Fiorin (2006), assim advoga:

Este modelo é essencialmente linear, ou seja, tratam da transmissão da mensagem de um emissor a um receptor, sem ocupar-se da reciprocidade ou da circularidade características da comunicação humana, ou seja, da possibilidade que tem o receptor de tornar-se emissor e de ‘realimentar’ a comunicação ou do alargamento e complexidade da comunicação que pode, por exemplo, dirigir-se a um destinatário, visando ao outro (FIORIN, 2006, p.42).

Esta vertente apresentou forte influência num modelo de ensino de Língua Portuguesa, como “disciplina de Comunicação e Expressão”, enfatizada a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil.

Implicações pedagógicas

A prática pedagógica assentada nesta concepção de língua baseia-se na visão tecnicista de ensino (tendência pedagógica iniciada no período de consolidação da ditadura militar, em 1964). Na concepção tecnicista de ensino, a visão de reforço é acentuada, pois a aprendizagem é entendida como processada pela internalização inconsciente de hábitos (teoria comportamentalista/behaviorista). A língua é vista apenas como código virtual, isolada de sua utilização (TRAVAGLIA, 2001), sem considerar os interlocutores e a situação de usos resultantes de um processo histórico e social, onde o aluno e a realidade social em que vive não são considerados.

A aceitação da afirmação Saussuriana de que a língua é fundamentalmente um instrumento de comunicação, implica necessariamente em reconhecer que a função da escola é meramente um canal reprodutor de conhecimento, sendo o aluno um elemento passivo (receptor) da aprendizagem.

De acordo com essa visão da linguagem, temos o que Paulo Freire (1991-1997), educador pernambucano, chama de Educação Bancária, onde os alunos são encarados como caixas onde os professores depositam saberes. Tem-se assim, uma prática pedagógica agregada a uma visão reducionista da linguagem.

Embora possamos admitir que uma das funções da linguagem seja a comunicação, o professor não pode perder de vista que ao falar em sala de aula, fala para um público concreto, heterogêneo, com histórias de vidas diferentes, saberes diferentes e que *escuta* e interpreta de

acordo com as suas próprias leituras de mundo, a função comunicativa embora sendo importante, é apenas um dos aspectos das diferentes funções da linguagem.

Neste sentido, Freire (1996), enfatiza que somente quem escuta paciente e criticamente, fala com o outro.

Se na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles* (FREIRE, 1996, p.113).

O educador aponta como indispensável ao saber inicial do docente, o reconhecimento de que *ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (FREIRE, 1996, p.47). Enfatiza ainda, que o professor ao entrar em sala de aula deve estar aberto a indagações, a curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem- a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. Aponta ainda, a necessidade de educar para a liberdade através de uma prática baseada na relação dialógica *como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens* (Freire, 1983, p. 93).

Trazendo novamente a discussão para o campo da lingüística, temos a aceitação da idéia de que todos os homens falam (com exceção dos que apresentam problemas biológicos ligados a fala) isto é realidade universal. Que a língua é o instrumento de comunicação universal também é inquestionável, logo a linguagem não é um fim em si mesmo, porque *é apenas instrumento de comunicação* (grifos meu). De acordo com François (1979), quando um homem fala, ele se interessa pelo que quer dizer e não pelos processos utilizados para dizê-lo, estes, normalmente ficam inconsciente. De acordo com o lingüista, o manejo da língua supõe um circuito onde cada um é, ao mesmo tempo, emissor, ouvinte do outro e ouvinte de si mesmo, é a comunicação e não o objeto comunicar que nos obriga a utilizar um determinado canal áudio-oral em lugar do outro.

Dito de outra maneira, o professor alfabetizador não pode deixar de considerar no processo de ensino, que a língua se adapta as circunstâncias da comunicação: a fonologia (trata da maneira como os sons funcionam na língua) e a sintaxe (ocupa-se da estrutura da sentença)-e não apenas o léxico (vocabulário de uma língua), como é evidente, sofrem alteração quando o objetivo é ensinar língua portuguesa, ou quando o objetivo é ensinar matemática ou ciências naturais. Também é preciso considerar o conhecimento prévio dos alunos, a idade, a realidade em que estão inseridos de modo a proceder às adequações

necessárias na linguagem para que a aprendizagem realmente seja efetivada. Deste modo, é preciso escolher uma norma a ensinar, sabendo-se que ela será forçosamente abstrata, em relação aos usos reais do conjunto de pessoas, e não se constituirá a “língua real”, em relação a qual os usos efetivos seriam apenas desvios (François, 1979).

A teoria da comunicação, afirma Cagliari (2007), quando tida como teoria sobre a linguagem tem graves conseqüências para o ensino da língua portuguesa, uma vez que esta teoria trata apenas de um dos aspectos da linguagem, que nem sequer representa a função principal. A linguagem, afirma o lingüista, “pressupõe, estabelece um jogo de direitos e deveres, é usada para marcar pessoas, classes sociais, reveste as pessoas de poderes e de fraquezas, de estigmas e preconceitos” (CAGLIARI, 2007, p.40). Segue o autor: [...] *os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência da escola* (p.41).

4.3.3 Linguagem como forma (‘lugar’) de ação ou interação.

De acordo com Kosch, (2007, p.8):

[...] esta concepção encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação*, ação inter-individual finalisticamente orientada; como *lugar de interação* que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente existentes.

Segundo Travaglia (2001, p.23), “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor).” A Nesse enfoque, a concepção interacionista da linguagem contrapõe-se às visões conservadoras da língua, que a tem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência do social, já que não enfatizar esses aspectos não é condizente com a realidade na qual estamos inseridos.

Em oposição a linguagem como representação do mundo e instrumento de comunicação, esta concepção situa a linguagem como um lugar de interação humana, como o lugar de constituição de relações sociais.

Para Travaglia (2001), esta vertente representa as correntes e teorias de estudo da língua correspondentes à *lingüística da enunciação* (Lingüística Textual, Teoria do Discurso, Análise do Discurso, Análise da Conversação, Semântica Argumentativa e todos os estudos ligados à Pragmática), que colocam no centro da reflexão o sujeito da linguagem, as

condições de produção do discurso, o social, as relações de sentido estabelecidas entre os interlocutores, a dialogia, a argumentação, a intenção, a ideologia, a historicidade da linguagem, etc.

Os exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras que privilegiam tão somente a forma das palavras ou a sintaxe da língua cedem lugar ao estudo da língua em confronto com a realidade social e situações concretas de interação, percebendo as diferenças de sentido entre uma forma de expressão e outra. A língua, nesse caso, é o reflexo das relações sociais, é o contexto de seu uso que vai determinar a escolha por uma variante ou outra, pois, de acordo com o contexto e com o objetivo específico da enunciação é que ocorre uma forma de expressão ou outra, uma variante ou outra.

A teoria da enunciação, que teve como precursor o pensador russo M. Bakhtin, teve impulso na França com a obra do lingüista Émile Benveniste, que se propôs a estudar a subjetividade na língua, o 'aparelho formal da enunciação'. (KOSCH, 2007, p.12)

Em sua obra: *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin descreve sua teoria da linguagem e do dialogismo. Enfatizando a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente de Saussure e dos estruturalistas, que privilegiam a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas. Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o "eu" e o "outro", entre muitos "eus" e muitos "outros

Vigotsky, psicólogo russo, embora não tenha se dedicado objetivamente aos estudos da linguagem, trouxe grande contribuição na compreensão da inter-relação dos fenômenos culturais a partir de seus estudos sócio-históricos. Um traço comum entre as idéias Vigotsky, e Bakhtin, repousam no fato de tanto um quanto outro considerarem a palavra como o modo mais puro de interação social (Souza, 1997, p.126).

Implicações pedagógicas

De acordo com Cagliari (2007), pessoas diferentes produzem textos diferentes, todavia, a partir da análise que se pode fazer dele, o lingüista demonstra que apesar da criatividade de cada um, há unidades, funções e usos da linguagem que caracterizam certas

estruturas e tipos de discursos. Gurgel (2004), apoiada em Bakhtin informa *que da inscrição da discursividade em um conjunto de traços sócios-históricos, em relação ao qual todo sujeito é obrigado a se situar*. Nesta acepção, a linguagem é um lugar de interação humana, onde o falante age sobre o ouvinte, e o ouvinte age sobre o falante.

Uma prática pedagógica que postula as idéias de linguagem apresentadas por Bakhtin privilegia a interação, a importância que o outro possui no processo de sócioconstrução de conhecimento. Desta forma, *quem? Quando? Onde? E por quê?* São perguntas norteadoras no processo de compreensão da sala de aula como um espaço historicamente localizado.

No Brasil, um dos grandes expoentes é o educador Paulo Freire (1921-1997), cujas idéias surgidas na década de 60, postulam que o diálogo não é um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem troca de idéias a serem consumidas, mas uma exigência existencial em que seus sujeitos solidarizam o refletir e o agir direcionados ao mundo a ser transformado e humanizado. A verdadeira educação se dá por meio da comunicação, que tem como base o diálogo. Neste sentido, o professor alfabetizador precisa considerar que o aluno, criança ou adulto, já é um falante da língua, não pode ser desconsiderado na sua individualidade. A linguagem é o meio pelo qual os indivíduos se constroem como sujeitos, deste modo, ela precisa ser mediatizada pelo professor, partindo da realidade social do aprendiz.

Deste modo, embora a sociedade em decorrência do processo ideológico cultural tenha como legítima a variante “cultura”, um ensino dialógico deve problematizar este tema evidenciando ao aprendiz os condicionantes históricos e culturais associados a esta concepção, demonstrando que a língua culta, adotada pelas classes dominantes é apenas uma das muitas variações da língua materna.

Assim, um processo de alfabetização de adultos que tenha como aporte teórico a linguagem como espaço de inter-ação, parte da realidade do aprendiz, com palavras que tenham significado em sua vida experiencial, afastando a hipótese de uma educação puramente mecânica baseados na repetição. Como educar, como auxiliar o homem e a mulher analfabetos a decodificarem, entenderem e usarem os diversos sinais gráficos que os cercam no cotidiano, no trabalho, no lazer e na vida política? Como proporcionar-lhes os meios necessários para superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante da realidade? São questionamentos que devem balizar todo o processo didático que visa à educação como prática da liberdade.

No que se refere à Educação de Adultos, Paiva, assim se manifesta em relação a Freire:

O método Paulo Freire para a educação dos adultos, sistematizado em 1962, representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método derivava diretamente de idéias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 2003, p.279)

No que pese as considerações da educadora, o método apresentado por Freire, transcende uma concepção baseada na teoria da comunicação. Mesmo tendo a comunicação como ponto alto do diálogo, Freire entende o diálogo como meio e não como fim em si mesmo, uma vez que todas as suas idéias giram em torno de sujeitos localizados historicamente, portadores de história e de cultura, capazes de influenciar e ser influenciados pela realidade externa, daí a compreensão de que a educação é essencialmente política. Tal posição coaduna-se com os pressupostos apontados por Bakhtin (1997), quando afirma que não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação, que é um diálogo (no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas).

Citelli (1994, p.16), assim se posiciona em relação ao ensino:

Se o professor pensa o ensino da língua a partir de uma referência interacional (inter-ação), saberá radicalizar o aspecto dialógico e trabalhará o seu discurso como um entre vários, no meio dos quais estarão aqueles dos alunos que vivem experiências culturais diferenciadas, que falam sobre o mundo a partir de lugares múltiplos, que operam variáveis lingüísticas nem sempre afinadas com a do mestre. (...), o ensino da língua, terá que refletir, (...), a dinâmica do confronto inter e intradiscursivo e não apenas considerar a variável linearmente codificada pela gramática padrão como a única a ser valorizada e aplaudida.

Nesta perspectiva, o discurso do professor alfabetizador, deve possuir significância para o aprendiz, não pode ser concebido de forma isolada do mundo, nem tampouco, sem considerar as realidades lingüísticas presentes no contexto da aula, e as inúmeras formas de recepção da informação pelo adulto aprendiz. O discurso do professor deve estar comprometido com a mudança social, através de uma prática pedagógica que possibilite ao adulto aprendiz a superação da condição de alienação ao qual está submetido.

Neste sentido, os exercícios contínuos de descrição gramatical e a repetição mecânica de regras e terminologias, deixam de ter sentido, para dar lugar a uma prática contextualizada, de reconhecimento das diferentes possibilidades de uso da língua em situações concretas de interação social.

Uma prática pedagógica alicerçada na compreensão da língua como interação, reconhece o caráter ideológico da língua, e age no sentido de propiciar aos alunos o

desenvolvimento da consciência crítica proposta por Freire que questiona a própria natureza do saber escolar, da sua validação, da sua utilidade, a quem beneficia e, finalmente, quem são os excluídos.

O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe. Eu sou a minha linguagem; não tenho dúvidas disso. É indispensável que a professora testemunhe ao menino popular que o jeito dele dizer as coisas também faz sentido, é bonito e tem sua própria gramática, ainda que ela lhe ensine outra forma de escrever (FREIRE, in ZACCUR, 1999, p.17).

Deste modo, a concepção de língua(gem) que orienta este trabalho, fundamenta-se na idéia de uma língua viva, nos moldes propostos pelo pensador russo Bakhtin, por considerarmos que o desafio que se coloca ao professor alfabetizador, em especial da alfabetização de jovens e adultos, é ultrapassa a dimensão técnica de ensinar letras, decifrar códigos ou memorizar normas, mas precisa ser compreendida dentro de uma dimensão social e política, e das infinitas possibilidades de interação através do diálogo. *Pelo processo de interação verbal, em que o locutor e destinatário possuem papel ativo, as vozes do outro são constitutivas de conhecimento e da linguagem do sujeito em desenvolvimento e não mero 'andaime', 'facilitar ou âncora' do processo* (MELLO; RIBEIRO, 2004).

CAPÍTULO V

DOS RESULTADOS ALCANÇADOS: ARTICULANDO CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.

A escola de hoje, não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento de livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho, etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos e habilidades de pensamento (LIBÂNEO, 2008, p.52).

5.1 DAS MOTIVAÇÕES PARA O RETORNO A ESCOLARIZAÇÃO

Adotou-se como pressuposto inicial neste trabalho, que os jovens e adultos dos programas de alfabetização de adultos no município, possuem motivações diferenciadas quando brasileiros e de origem boliviana. Na tentativa de confirmar tal pressuposto, no questionário de coleta de dados destinado aos alunos, com o objetivo de identificar suas expectativas em relação ao processo de escolarização, formulamos o seguinte questionamento: a) *Fale em poucas linhas: Por que você voltou a estudar?*

Entendemos que a percepção e compreensão por parte da escola das motivações dos sujeitos em relação à escolarização e em última instância ao processo de ensino aprendizagem, em especial da aprendizagem da língua(gem), são fatores que não podem ser ignorados pelo alfabetizador, sob pena de ver frustrado os interesses e expectativas dos sujeitos, fortes fatores para a evasão nos programas de alfabetização educação de adultos.

Embora a pesquisa não tenha priorizado como sujeitos os alfabetizandos de naturalidade brasileira, já demonstrado no Quadro I- Dados gerais dos sujeitos pesquisados, o confronto entre as motivações que ensejaram o retorno à escolarização envolvendo alfabetizandos brasileiros e bolivianos foi necessário, como ponto inicial dessa investigação.

Assim, na escola foram distribuídos 10 questionários contemplando brasileiros e bolivianos, sendo que apenas 08 retornaram preenchidos. Dos questionários devolvidos a pesquisadora, 50% foram respondidos por alunos brasileiros e os outros 50% por alunos bolivianos matriculados no Programa.

De acordo com os resultados obtidos, o caráter multicultural da clientela formada de brasileiros e bolivianos, a aprendizagem da leitura e escrita assume contornos e expectativas diferenciadas. Verifica-se neste caso, uma relação direta destas expectativas com fatores étnicos e culturais, conforme evidenciado nas falas dos sujeitos:

Eu me sinto muito mau quando meu filho chegava da escola e *trasia* (SIC!) tarefa para casa e me pedia ajuda [...] voltei a estudar para ajudar meus filhos com as tarefas de casa, não só por ele mas por mim também me sinto mais valorizada por ta fazendo uma coisa boa para o meu futuro. (SHIRLE, 27 ANOS, BRASILEIRA, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM, RO).

Chirlei é uma jovem brasileira de 27 anos, pertencente a escola “Y”, que abandonou a escola quando cursava o 5º ano do Ensino fundamental (antiga 4ª série), ao engravidar de seu primeiro filho. Segundo Chirle, deixou de estudar porque não conseguia superar a vergonha que tinha dos colegas de classe por estar grávida. Atualmente Shirle frequenta a classe de alfabetização investigada na escola “Y”. Shirle chamou a atenção por ser uma mulher jovem, de aparência bem cuidada e extremamente interativa entre os demais sujeitos da sala, exceção apenas aos alunos pertencentes à etnia boliviana.

Do que se pode depreender das afirmações da aluna, aprender a ler e a escrever para ensinar os filhos, possibilita o resgate da auto-estima perdida ao abandonar a escola por vergonha da gravidez. A representação social¹⁸ que a aluna faz da escola está associada à idéia de que “o conhecimento útil valorizado socialmente é o que se aprende na escola”, logo, precisa *aprender ler e a escrever corretamente*, porque tem muita dificuldade.

A idéia que a alfabetizanda tem da língua(gem) possui relação com as formas lingüísticas mais padronizadas e detentoras de maior prestígio na sociedade ligadas a gramática normativa, nesta acepção, considera-se uma deficiente lingüística, que a escola pode ajudar a curar.

A idéia de retornar a escola para ganhar o respeito dos filhos e resgatar a auto-estima, também está presente nas falas de outra alfabetizada adulta:

[...]minha vida vem sendo muito difícil [...] voltei a estudar por que o meu marido me trocou poroutra purico eu voltei para escola por que eu não tenho estudo nennum e eu preciso ageilar minha vida por eu **vivo dependendo dos meus filhos eu tenho muita vergonha de viver independente deles** [...]. (E.B.C.,46 ANOS, BRASILEIRA, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM, RO.)

Embora, tenhamos uma diferença etária razoável entre Chirle e a entrevistada E.B.C, nos dois casos o retorno a escola encontra-se subordinado a obtenção do respeito dos filhos. E.B.C. abandonou a escola na década de 70, após o casamento e, retorna a esta após ter sido

¹⁸ Sobre representação social: teoria e funções ler FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto alegre: Mediação 2002.

abandonada pelo marido por outra mulher. Sente-se envergonhada diante dos filhos por não ter prosseguido os estudos, o que a impede hoje de conseguir um emprego.

Nota-se na escrita da entrevistada que embora não dominando o léxico do português, o discurso subjacente está associado à auto-estima, e a limitação imposta pelo não domínio da leitura e escrita para conseguir um emprego.

Outra alfabetizada entrevistada, de origem boliviana, 43 anos, assim se pronuncia em relação à escola:

[...] eu comense a estudar [...] **eu so estrangeira e presiço a prender a falar direito o portugei e escrever** e porseso que comeuso a estudar así a prendo mais coisa que não sei mais vo continuar asta a final [...]. (CAROLINA, 46 ANOS, BOLIVIANA, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM) (GRIFO MEU).

Vejamos outro exemplo:

[...] eu bote aluda **proque prerecaba aprede falamelhor** proque cerabe lere i escreve eiprotate em lede melho acasa [...] meu motivo [...] para arranjar um emprego melhor porque **cuado não cerabe ler e ercreve e difiri entede arcoisa melhor**. (MARIA, 37 ANOS, BOLIVIANA, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ- MIRIM).

Nas duas amostras apresentadas tendo como referência os sujeitos de origem bolivianas, têm-se a aprendizagem da língua(gem) oral e escrita do português como condição para inserção na sociedade. Embora a possibilidade de conseguir um emprego apareça nos discursos das entrevistadas, os fatores: inclusão social, aceitação, compreensão do contexto através do domínio da leitura e da escrita são os principais motivos da busca pela escolarização.

Na escola “X”, nas interlocuções com os sujeitos da pesquisa sobre os motivos que ensejaram o retorno ao processo de escolarização, apareceu como principal preocupação desses imigrantes o domínio da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, um dos requisitos para a aprovação junto a Delegacia de Polícia Federal em Guajará-Mirim, do pedido de naturalização no Brasil, que impõe entre os critérios a serem atendidos pelos sujeitos o êxito em “realização de teste de português, devidamente assinado pelo naturalizando e atestado pela autoridade que o aplicou”.

Não verificamos nas respostas fornecidas, uma preocupação dos sujeitos de etnia boliviana em demonstrar conhecimentos para obter o respeito dos filhos, como no caso dos sujeitos brasileiros.

Confirmamos dessa maneira, o pressuposto inicial de que os jovens e adultos brasileiros e os imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, público dos programas de alfabetização de jovens e adultos no município de Guajará-Mirim, retomam o processo de escolarização a partir de motivações diferenciadas. Enquanto os brasileiros buscam o resgate da auto-estima, o respeito dos filhos e o retorno ao mercado de trabalho, os imigrantes e filhos de imigrantes procuram as escolas brasileiras na tentativa de apreender a língua(gem) de maior prestígio na sociedade, a norma culta, por entender que o domínio da habilidade de leitura e escrita, bem como, de domínio de uma oralidade próxima a variante utilizada pelos falantes nativos da língua(gem) conferem aos seus usuários maiores chances de inserção nessa sociedade, bem como, maior capacidade de compreensão e atuação no novo ambiente.

Oliveira (2002), assim se pronuncia em relação às dificuldades de inclusão social do imigrante:

A condição de imigrante se acopla, assim, à de estrangeiro. Isso significa se sentir e ser considerado como diferente. O grau de estranhamento depende de muitas variáveis: o lugar de onde se veio, às razões da imigração, a situação de viajar em família ou só, contatos anteriores com patrícios que já moram na nova terra. **Isso para não mencionar a grande e primeira barreira enfrentada – a barreira da língua.** (OLIVEIRA, 2002, p.12, grifo meu)

De acordo com Oliveira(2002), o campo da linguagem é a instância onde se define em maior ou menor grau, as dificuldades a serem enfrentados pelos imigrantes, e ainda, o bilingüismo ou a competição entre a língua de origem e a nova é onde se dá a construção das identidades desses imigrantes *como novo brasileiro ou como um estrangeiro que vive e trabalha na nova terra.* (OLIVEIRA, 2002, p.12).

Entre os problemas vivenciados pelo imigrante, são apontados por Oliveira (2002): As dificuldades de comunicação, os conflitos lingüísticos e o desejo de serem bilíngües. Notadamente, os problemas identificados pela autora, são também características comuns em todas as falas dos sujeitos da pesquisa, imigrante de bolivianos ou filhos de imigrantes no lócus pesquisado.

Bortoni-Ricardo (2005), ao discutir “Leitura e Cultura” através das contribuições da sociolingüística, nos permite a compreensão da necessidade de aprendizagem da língua(gem) escrita evidenciadas nas falas dos sujeitos imigrantes bolivianos, como sendo uma das motivações que os impulsionam ao retorno à escolarização.

Para a sociolinguista quase a totalidade dos textos impressos disponíveis para leitura como jornais, revistas, livros, boletins, circulares, etc. – segue as mesmas regras da norma

padrão, privilegiada das classes dominantes que de acordo com a cultura vigente, é a única forma considerada legítima e adequada para manifestação na modalidade escrita. A leitura e compreensão de tais escritos demandam por parte dos sujeitos o desenvolvimento de habilidades das quais o próprio contexto social do qual fazem parte, não lhes proporciona, uma vez que os portadores de textos com os quais convivem encontram-se redigidos numa outra variante lingüística, sendo a escola e a igreja um dos poucos espaços sociais em que a leitura nessa variante torna-se assunto pertinente.

Segundo a autora, qualquer ato de leitura na variante de prestígio para alguns estratos sociais mais pobres, passa a ser uma *experiência de comunicação transcultural*, elevando o *status* da leitura a função de primordial importância, atuando mesmo como mecanismo de recrutamento para uma “rede referencial e simbólica supralocal e prestigiada de tal forma que a sabedoria popular categoriza os indivíduos em dois grupos, a saber: ‘pessoa com leitura’ e ‘pessoa sem leitura’”, prosseguindo a sociolinguista: *A leitura torna-se então uma experiência transcultural na qual se confrontam dois códigos, cujas diferenças se atualizam no domínio da gramática, da pragmática, da retórica e, principalmente, das representações ideológicas* (BORTONI-RICARDO, 2005, p.79).

Deste modo, se analisadas as condições sociais e históricas a que estão submetidos tais sujeitos, quer brasileiros, quer bolivianos residentes no Brasil, encontraremos a explicação que sustenta as diferenças de motivação.

Evidenciamos que os imigrantes bolivianos, ao vencer as fronteiras geográficas que separam os dois países, encontram no lado brasileiro uma fronteira ainda maior, a fronteira da discriminação social, em decorrência da etnia.

As condições sociais que produzem a imigração desse contingente de estrangeiros estão associadas às condições de vida no país de origem. De acordo com matéria divulgada pela Revista Veja¹⁹, intitulada “A Bolívia dividida em duas”, mais de 60% da população boliviana encontra-se abaixo da linha da pobreza, o desemprego atinge 11,7% na zona rural e 9,2% na área urbana. Os imigrantes buscam do lado brasileiro, melhores chances de vencer as desigualdades, e trazem consigo, toda a família.

Os filhos dos imigrantes na sua grande maioria, ao migrar para o lado brasileiro já possuem uma experiência de escolarização, todavia, nem sempre conseguem acesso a escola

¹⁹ REVISTA VEJA. **A Bolívia dividida em duas**. Sala de aula: apoio as suas aulas. Disponível em: http://www.passeiweb.com/na_ponta_lingua/sala_de_aula/historia/historia_da_america/bolivia_populismo/populismo_america_bolivia2 Acesso em 26/03/2009.

brasileira, dada a exigência de apresentação da Carteira de Fronteiriço expedido pela Delegacia de Receita Federal e, que nem todos reúnem as condições favoráveis para obtê-la.

Em outros casos, a mão-de-obra infantil de crianças que passam pelo processo de imigração junto com suas famílias é utilizada em empregos como “babás” e “empregadas domésticas”, sem qualquer preocupação com o processo formal de escolarização, como forma de garantir a sobrevivência familiar no lado brasileiro.

Assim, avolumam-se as massas populares de jovens e adultos que buscam posteriormente a escola com defasagem de idade/série e que constituem grande parte da clientela das classes de alfabetização da educação de jovens e adultos no município.

A pesquisa demonstrou que 100% desses imigrantes já residem no país a mais de cinco anos, e dominam na oralidade uma variante lingüística que mescla as duas línguas: o português e o espanhol, variante lingüística chamada nesta região de fronteira de “portunhol”. Considerando essa diversidade lingüística, a pesquisa procurou evidenciar se tal distinção era percebida pelos professores alfabetizadores e considerada no momento das escolhas didáticas que melhor atendesse as necessidades de aprendizagem de tais sujeitos.

Nesse sentido, durante o período de coleta de dados formulou-se através de questionário semi-estruturado, dirigido aos professores alfabetizadores, alguns questionamentos cujo propósito era investigar o conhecimento do professor sobre a própria turma e a partir desse conhecimento, a identificação das principais dificuldades de aprendizagem da língua(gem) escrita evidenciadas pelos sujeitos da pesquisa, imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, conforme demonstrado a seguir, a partir de questionamentos transcritos do questionário de pesquisa, parte III.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA- PARTE III- INFORMAÇÕES SOBRE A TURMA

- A) Nível de ensino e seriação:
- B) Quantos alunos iniciaram o ano letivo em 2008?
- C) Quantos alunos evadiram-se?
- D) Quantos alunos frequentam regularmente a aula?
- E) Quantos alunos do sexo feminino _____ e masculino
- F) Qual a média de faixa etária? _____anos
- G) Dentre os alunos, quantos apresentam dificuldades na aquisição da língua escrita?
- H) Quais são as maiores dificuldades apresentadas?
- I) A turma possui alunos bilíngües? Qual a primeira língua?
- J) No que se refere aos alunos bilíngües, estes apresentam dificuldades diferenciadas no processo de aprendizagem da língua escrita em relação aos demais alunos não bilíngües? Quais?

Durante o processo de coleta de dados, objetivando uma representação fidedigna da realidade pesquisada, todo o questionário apresentado foi discutido ponto a ponto com os sujeitos da pesquisa, eliminando qualquer erro de interpretação de texto que pudesse ensejar uma resposta equivocada por parte dos pesquisados. Ilustramos que o único termo utilizado no questionário que causou estranheza e dificuldades de entendimento a uma das professoras alfabetizadoras, foi a expressão “bilíngüe”, prontamente esclarecido pela pesquisadora, e esclarecido através de nota de rodapé no referido instrumento de coleta de dados..

A partir das interpretações das respostas fornecidas no questionário, corroborados pelas interações lingüísticas e observações produzidas no ambiente de coleta de dados promovidas no sentido de melhor elucidar as respostas fornecidas em questionário, verificou-se que as duas professoras até o momento da entrevista não haviam se dado conta das características individualizadas de sua clientela, dos fatores sócio-culturais que o distinguem, bem como, dos principais aspectos que os unem.

Na escola “X”, a professora demonstrou pouco conhecimento sobre as características sócio-culturais da turma respondendo de forma de forma insatisfatória as questões relacionadas ao número de alunos matriculados, evadidos, com frequência regular, faixa etária média, bem como sobre as diferenças de gênero e etnia, no que se refere aos aspectos didáticos a pesquisa revelou que o conhecimento existente sobre a realidade social e cultural da turma de alfabetizando, não foram suficientes para ensejar estratégias didáticas capazes de facilitar o processo de aquisição da escrita pelos sujeitos, tampouco, de atender as expectativas de aprendizagem dos mesmos.

Uma das situações que caracterizam esta compreensão encontra-se relacionada à resposta a seguinte pergunta: *Dentre os alunos, quantos apresentam dificuldades na aquisição da língua escrita?*

A resposta fornecida pela professora da escola “X” afirma que apenas 02 (dois) dos 09 (nove) alunos com frequência regular apresentavam dificuldades na aquisição da escrita, todavia, ao ser indagado sobre *quais as maiores dificuldades apresentada por tais sujeitos*, esta deixou de informar, justificando que não havia entendido o segundo questionamento.

Ora, o segundo questionamento encontra-se subordinado a compreensão da primeira pergunta. Se houve compreensão suficiente para afirmar que apenas dois dos nove alunos com frequência regular apresentavam dificuldades no processo de aquisição da escrita, como justificar a alegação de dificuldade de compreensão da segunda pergunta que buscava investigar segundo a ótica da professora, sobre essas dificuldades?

Neste caso verifica-se que a falta de compreensão da professora é um reflexo das dificuldades de compreensão da própria escola que embora percebendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos, não consegue pela própria dificuldade de origem teórica lingüística, desenvolver processos didáticos para sua correta identificação, e conseqüentemente, selecionar os meios adequados para superá-los.

Outro questionamento revelador do conflito pedagógico vivenciado pela professora repousa na resposta fornecida a seguinte indagação: *A turma possui alunos bilíngües? Quantos? Qual é a primeira língua (língua materna)?* A professora da escola “X” respondeu parcialmente a pergunta, deixando de informar o número de alunos bilíngües, todavia afirmou a existência de alunos cuja primeira língua é o espanhol e indígena, enfatizando como principais dificuldades:

(...) ortografia (troca de letras) e o sentido das palavras. O aluno indígena não utilizam (sic!) os artigos e iniciam as frases com os predicados, também repetem termos, os alunos bolivianos escrevem o *portunhol* (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA “X” DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM, RO).

Contrariando a percepção da professora, a pesquisa não identificou entre os alunos do 1º segmento da EJA na escola “X”, alunos cuja origem étnica pudesse estar associada às distintas populações indígenas existentes na região pesquisada. Tampouco entre os alfabetizando, o domínio de língua materna distinta do espanhol.

Por outro lado, muito embora a resposta fornecida pela docente mencione apenas as dificuldades de aquisição da língua por alunos indígenas (talvez se reportando a outras experiências educativas), negligenciando a população de bolivianos existentes na escola pesquisada, as pistas fornecidas pela docente em relação as adaptações feitas por tais clientelas no que se refere aos aspectos fonéticos, fonológicos e sintáticos do espanhol para o português ou de línguas indígenas para o português não pode ser simplesmente ignorada e evidencia a necessidade de maiores pesquisas e estudos voltados para o assunto que possa subsidiar tais professores no enfrentamento de tais dificuldades em sala de aula.

Ressalte-se que na escola “X”, a pesquisa evidenciou que 14 (quatorze) alunos foram matriculados na 1ª etapa da EJA na turma pesquisada, a professora informou ser 15 (quinze) o total de alunos. Destes, 42% dos matriculados são de origem boliviana, item que a professora deixou de responder, sendo que 35% do total de matriculados se evadiram antes do término das aulas em agosto de 2008, dos evadidos: todos são brasileiros.

Depreende-se das informações prestadas pela docente, que a mesma não dispunha de um caderno de registro de observações sobre a turma, muito embora, um dos critérios previstos no Programa da EJA em execução na escola, faça previsão de avaliação qualitativa a partir de tais indicadores.

Dos 42% dos alunos de origem boliviana, 100% destes mantinham frequência regular, todavia, apresentaram dificuldades no processo de aquisição da escrita. De acordo com a pesquisa, a maior dificuldade dos sujeitos é associada à percepção equivocada que a língua(gem) escrita representa a fala, transferindo para a escrita, as variações fonéticas presentes na oralidade dos sujeitos.

Verificou-se ainda, que 100% dos sujeitos de origem boliviana nas duas escolas pesquisadas, deixaram de ter participações orais nas aulas, a compreensão para o silenciamento dos sujeitos pode ser obtido a partir das explicações fornecidas por um dos pesquisados, cuja matrícula foi conferida nas duas escolas:

[...] as vezes quando a gente é estrangeiro aí tem que ficar calado né? (rs) ás vezes quando a gente não aprende corretamente o português aí a gente pode falar errado né, aí a gente tem que falar pouco (WILDE, ALFABETIZANDO DA EJA, NAS ESCOLAS “X” e “Y”, ENTREVISTA CONCEDIDA EM MARÇO/2009).

Na resposta oferecida, está implícita a idéia de uma língua homogênea ensinada na escola, centrada na gramática normativa, privilegiando a variante utilizada por determinadas camadas sociais em detrimento de qualquer outra manifestação lingüística manifestada pelos sujeitos. Tal concepção tem sido naturalizada nos programas de alfabetização de jovens e adultos no lócus pesquisado, alicerçando a idéia de que tudo que se afasta deste modelo ou padrão é considerado erro.

Tal compreensão é possível de ser confirmada ainda nas respostas fornecida pela professora da escola da escola “X” ao identificar como principal problema na aquisição da língua(gem) os “erros de ortografia” demonstrados pelos sujeitos, sem qualquer preocupação em interpretar a origem de tais construções. Vislumbra-se que a concepção de escrita que norteia o trabalho de ensino da língua pela professora alfabetizadora, encontra-se assentada na idéia de língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização, conforme denunciado por Travaglia (2001), em contradição com os fundamentos e objetivos expressos na Proposta Curricular para o 1º segmento da EJA:

Com relação à linguagem oral, o ambiente escolar deve propiciar situações comunicativas que possibilitem aos educandos a ampliação dos seus recursos

lingüísticos. Em outras palavras, os educandos devem aprender a planejar e adequar seu discurso a diferentes situações formais e informais (EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA CURRICULAR, p.51).

É possível depreender das falas dos sujeitos trazidos como amostra, a ausência de diálogos em sala de aula que possibilitasse aos sujeitos a compreensão dos motivos que ensejam as dificuldades de aprendizagem da língua(gem) escrita nas escolas brasileiras, propiciando a abertura necessária para que tais sujeitos pudessem perceber o respeito por sua condição de estrangeiro e de sua condição de diferente, e na garantia desse respeito o desenvolvimento da autoconfiança necessária para o estabelecimento de relações lingüísticas sem a preocupação do “falar certo ou errado”, conforme descrito na afirmação da professora: *Aqui temos uma aluna que fala errado e todo mundo ri dela* (PROFESSORA DA ESCOLA “Y”, ENTREVISTA CONCEDIDA EM 09/12/2008).

Cagliari (2007), ao discutir sobre os problemas do ensino da língua, decorrentes da compreensão do “certo”, do “errado” e do “diferente”, aponta como motivação a deficiente preparação dos professores para avaliar os problemas escolares de português a partir de considerações não- lingüísticas, e assim se manifesta:

No em ensino de Português, não há Pedagogia, Psicologia, Metodologia, Fonoaudiologia etc. que substituam o conhecimento lingüístico que o professor deve ter. Sem uma base lingüística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam acatando velhas e erradas tradições de ensino ou apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem (CAGLIARI, 2007, p.34).

A pesquisa também identificou que o silenciamento dos sujeitos pesquisados é decorrente também da inércia da própria escola, e em última instância do próprio sistema de ensino local, que mesmo vislumbrando uma política pedagógica de inclusão, de reconhecimento do perfil sócio-econômico e cultural de sua clientela, através do levantamento da realidade escolar para elaboração do PPP em cada unidade de ensino, tem corroborado na manutenção do preconceito contra o imigrante boliviano, privilegiando *o capital cultural* e *o capital lingüístico* (MOREIRA & SILVA, 2006) dos grupos das classes dominantes naturalizando os efeitos dessa discriminação.

Na acepção de Cagliari (2007), a língua portuguesa, como qualquer língua tem o certo e o errado somente em relação à sua estrutura, todavia com relação aos usos sociais da língua, tal premissa não se sustenta, linguisticamente o que temos é o “diferente” (grifo meu).

Nesse sentido, chamamos a atenção para o foco da pobreza política e da exclusão verificadas na situação de passividade desses sujeitos, já denunciado por autores como Rodrigues (2003, p.104):

Talvez o aspecto mais aterrorizante desse novo foco da questão da pobreza política e da exclusão seja o fenômeno da aceitação e da passividade do próprio excluído, expressando-se em afirmações “Isso é assim”, “Deus quer assim”, “Sempre foi assim”, “Nada há para fazer”.

A situação de naturalização do preconceito contra o imigrante e da passividade dos excluídos é também confirmada a partir da resposta negativa oferecida por outro sujeito da pesquisa na escola “X”, ao ser questionada se o fato de ser imigrante trazia ou trouxe alguma forma de discriminação na sociedade local, principalmente em relação ao trabalho:

Não. Em termos de trabalhos (SIC!) as pessoas preferem os bolivianos, eles não se importam com o trabalho, com o horário como muitos brasileiros. Pra mim é bom, eu penso assim. (DÉBORA, ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM, ENTREVISTA CONCEDIDA EM FEVEREIRO, 2009).

Do que se verifica nas falas da entrevistada, a situação de opressão a que são submetidos os estrangeiros bolivianos na sociedade local e a exploração da mão de obra pelos baixos custos de sua contratação, a extensiva carga horária e ainda, a ausência de garantias legais previstas nas normas reguladoras do trabalho é visto como algo comum, e até como vantagem em relação aos brasileiros, uma vez que estes pela própria condição social e consciência política, reivindicam aos patrões o cumprimento e a garantia de seus direitos. Têm-se assim, o quadro de conformismo, a passividade e a subserviência apontado por Rodrigues (2003).

Dentro da proposta multicultural de educação difundida por Freire, as práticas de alfabetização de adultos não pode ser dissociado do trabalho educativo de despertar da consciência política através da qual o oprimido além de perceber sua própria condição, passa a atuar na realidade no sentido de superá-la, daí a exigência de se alfabetizar adultos utilizando o ato educativo tanto para o domínio das técnicas de leitura e escrita, como para o desenvolvimento de uma consciência crítica e politizada. Qualquer tentativa de educação que não contemple tal premissa concorre para a manutenção do quadro de conformismo, passividade e a subserviência denunciado por Rodrigues (2003) e confirmada no lócus pesquisado.

Em busca da mesma compreensão sobre a realidade da turma dos alfabetizando realizada na escola “X”, na escola “Y” pesquisamos junto a professora responsável pela turma de alfabetização no 1º segmento da EJA, o conhecimento da docente a despeito da realidade sócio-econômico e cultural dos alfabetizandos. Diferentes autores na área de educação consideram que o professor ao planejar sua ação junto aos alunos, deve levar em consideração o conhecimento prévio da realidade dos sujeitos, e partir desse conhecimento para desenvolver estratégias e selecionar meios para garantir a aprendizagem dos alunos.

Zabala (1998), por seu turno ao discutir a prática educativa aponta a necessidade de instrumentos teóricos para garantir uma prática realmente reflexiva, e deste modo, possibilitar o cumprimento da *função social do ensino e do conhecimento do como se aprende*.

Assim, buscou-se informações sobre número de alunos que iniciaram o ano letivo, número de evadidos, alunos com frequência regular, diferenças de gênero e raça e etnia, faixa etária média, presença de alunos bilíngües, principais dificuldades apresentadas na aquisição da língua(gem) escrita. Das informações solicitadas em questionário semi-estruturado, a docente não soube ou deixou de responder todas elas.

Na ausência de respostas pela docente, buscamos tais informações a partir dos registros existentes na referida escola, tendo sido identificado que as aulas referentes a I etapa do programa iniciada em março tiveram término em 29/09, e as aulas da II etapa do programa tiveram início em 06/10/2008, sendo interrompido em 18 de dezembro, antes do cumprimento da carga horária designada. Em 01.03.2009, a escola retomou as atividades da II etapa, para conclusão dos 100 dias previstos no programa.

De acordo com os dados apresentados pela coordenação pedagógica e direção, os números encontrados são os seguintes:

Tabela 3
Demonstrativo de matrículas na I e II etapa da EJA no 1º Segmento- Escola “Y”.

NÍVEL	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1º	34	-	18	-	16	12	04	35%	12%	53%
2º	12	-	03	-	09	03	06	25%	50%	25%
3º	50	-	10	-	40	40	-	80%	-	20%
Total	96	-	31	-	65	55	10	57%	10%	32%

Fonte: Quadro de notas

Embora os dados acima tenham sido fornecidos pela equipe gestora da escola, os números apresentados merecem revisão, uma vez que até 18 de dezembro de 2008, os 100

(cem) dias de atividades de sala de aula não haviam sido concluídos, tampouco houve qualquer procedimento de avaliação para fins de avanço ou retenção dos alunos pela professora, conforme informações da própria docente. O programa somente retomou as atividades a partir de março de 2009, para fins de cumprimento da carga horária prevista em seu projeto de execução, logo, quaisquer estatísticas privilegiando tais informações, deverão ser vistos apenas como indicadores parciais, ou seja, apenas das etapas já concluídas em setembro/2009, não nos sendo fornecidas informações das turmas em andamento, objeto de nossa pesquisa, com a justificativa da ausência de dados consolidados sobre a mesma.

Nas observações diárias produzidas em sala de aula, constatou-se a existência de sala multisseriada de ensino, ou seja, na sala pesquisada, funcionam concomitantemente, a I e a II etapa. A decisão foi justificada pela equipe gestora pela ausência de profissionais contratados para atender ao programa.

De acordo com o Diário de Classe, 06 (seis) alunos foram matriculados na I etapa, destes, apenas um mantém assiduidade ao programa e na II etapa, 20 (vinte) alunos encontram-se matriculados, destes, até a interrupção do programa em 2008, somente 40% dos alfabetizando apresentavam frequência regular. Os demais figuram como evadidos ou desistentes.

Dos alunos matriculados na II etapa, 45% destes são do sexo masculino e 55% do sexo feminino, sendo a faixa etária média entre 35 e 45 anos. Exceção apenas a existência de um alfabetizando adolescente com idade de 15 anos, cuja presença era esporádica no período da pesquisa.

Dos oito alunos com frequência regular no programa, 50% destes possuem etnia boliviana, sendo que 100% destes foram contemplados nesta pesquisa. No tocante ao perfil sócio-econômico, a maioria não possui casa própria, vivem de trabalhos temporários, com renda média de um salário mínimo.

No tocante a interrupção do Programa na Escola “Y” antes do término dos 100 dias letivos, insta registrar que até a suspensão das aulas em dezembro de 2008, a professora alfabetizadora não havia efetuado qualquer procedimento de avaliação, com aferição de critérios, quer quantitativos, quer qualitativos. Questionada sobre a ausência de critérios e/ou instrumentos de avaliações parciais antes da interrupção das aulas para verificação do rendimento dos alunos, a docente justificou:

A II etapa não vai ter avaliação porque a experiência da I etapa não foi boa. Quando completou 50 dias foi feito uma avaliação parcial. Eles foram mais ou menos, mas pensaram porque tinham feito prova e tinham ido bem, acabaram

relaxando. Ao término dos 100 dias houve muita evasão e eu fiquei decepcionada. (ALFABETIZADORA DA ESCOLA “Y” RESPONDENDO O QUESTIONAMENTO SOBRE A AUSÊNCIA DE CRITÉRIOS E/OU INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO NA II ETAPA DA EJA).

Verifica-se uma divergência entre o posicionamento da professora e o estabelecido no projeto de operacionalização da EJA na escola, no que se refere aos critérios de avaliação e recuperação da aprendizagem. Também, não vislumbramos qualquer preocupação da equipe gestora ou da própria professora quanto à interrupção das aulas antes do término dos 100 dias previstos em lei e das possíveis conseqüências como a evasão, ou ainda, a ausência de qualquer sistema de acompanhamento do rendimento dos alunos até sua interrupção.

Notadamente, dentre os objetivos específicos para este segmento, verificou-se no projeto de operacionalização do programa a adoção de *práticas pedagógicas que favoreçam o pleno desenvolvimento dos jovens e adultos, para o exercício consciente da cidadania e sua qualificação*.

Embora possamos corroborar com a idéia de que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório não devem prevalecer sobre os procedimentos de avaliação contínua de caráter formativo através do registro diário dos possíveis avanços e dificuldades dos alunos ao longo de todo o ano letivo, importa evidenciar que a avaliação do rendimento dos alunos também é um indicador qualitativo do trabalho desenvolvido em sala de aula pelo docente. Martins (1993) aponta que a avaliação é tida como fonte de elementos para o planejamento das novas etapas do processo de ensino ou ainda, do replanejamento do processo que se mostrar ineficiente, como os resultados assumidos pela professora alfabetizadora. *A avaliação deverá acompanhar cada etapa da aprendizagem, e portanto, deverá ser contínua, gradual, constante, cumulativa, coerente e cooperativa (MARTINS, 1993, p.57).*

Na avaliação, não é apenas os alunos que são avaliados, mas, sobretudo, o trabalho realizado pelo próprio docente e em última instância a validade da própria proposta pedagógica da escola, o que implica afirmar que quando os alunos não aprendem, a falha pode estar tanto na escola, no professor, ou ainda, nas escolhas didáticas produzidas e não apenas no aluno, conforme afirma Zabala (1998):

Nossa tradição avaliadora tem se centrado exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos. Assim, é conveniente dar-se conta de que ao falar de avaliação na aula pode-se aludir particularmente a algum dos componentes do processo de ensino/aprendizagem, como também a todo processo em sua globalidade (ZABALA, 1998, p.196).

Não encontramos na referida escola qualquer registro de observações sobre os possíveis avanços e dificuldades apresentadas pelos sujeitos realizados pela professora alfabetizadora, durante a execução da II etapa da EJA. A decisão de **não realizar qualquer procedimento de avaliação** (grifo meu) durante a II etapa, denuncia a leitura equivocada dos resultados produzidos na I etapa pela professora alfabetizadora, e ainda, a falta de clareza sobre os objetivos e as funções da avaliação e sua importância para realimentação do planejamento de ensino, tanto no que diz respeito à inclusão dos que apresentam dificuldades, como no próprio sentido da emancipação, conforme apontado por Martins (1993).

Da justificativa apresentada pela docente, é possível verificar tanto aspectos relacionados às limitações teóricas relativas aos procedimentos de avaliação, quanto às dificuldades em desenvolver ações didáticas que potencialize a aprendizagem dos jovens e adultos aprendizes, a partir do diagnóstico apresentado na avaliação realizada. Verifica-se que a docente ao mesmo tempo em que reconhece o fracasso da aprendizagem dos alunos na I etapa, não dispõe de meios para fazer a (re)leitura desse fracasso, e a relação dialógica necessária, problematizando seus resultados e selecionando os meios adequados para revertê-lo.

De acordo com Santos (1983) no artigo “Pressupostos teóricos da Didática” no trabalho organizado por Candau: “A didática em questão”, o autor enfatiza que *toda prática humana tem seus pressupostos teóricos, e é somente através da explicitação e da análise destes pressupostos que ela se torna inteligível e nos permite tomar consciência daquilo que fazemos* (SANTOS, 1983, p.32 In: DIDÁTICA EM QUESTÃO).

Do ponto de vista da educação é a avaliação que vai permitir a verificação do cumprimento dos objetivos estabelecidos, ao mesmo tempo em que oferece subsídios para a alteração do processo, quando os objetivos visados não são alcançados (MARTINS, 1993). Do ponto de vista lingüístico, o professor que alfabetizador precisa ser um conhecedor competente da língua portuguesa, conforme afirma Cagliari (2007):

Como pode ele ensinar o que não sabe? Se ele tiver um conhecimento errado, seu trabalho vai ser ensinado errado!...Os alunos aprendem o que lhes é ensinado. A incompetência dos alunos nada mais é do que um fruto da incompetência das escolas (CAGLIARI, 2007, p.41).

Ora, o alto número de alunos evadidos após a realização da avaliação na I etapa denuncia no mínimo que tais sujeitos desconhecem os objetivos de tal atividade dentro do processo pedagógico e evidencia a ausência do diálogo, principal característica dos programas

de educação de adultos. Martins (1993, p. 57) com base na contribuição de diferentes autores, menciona os princípios operacionais para proporcionar uma direção ao processo de avaliação:

Determinar e tornar claro o que vai ser avaliado; selecionar técnicas de avaliação adequadas; utilizar técnicas variadas para uma avaliação mais fidedigna; ter consciência dos limites e possibilidades dessas técnicas; considerar que a avaliação não é um fim em si mesma, mas um meio para alcançar determinados fins.

Na concepção Freireana, a dialogicidade é o que vai dar sentido as ações numa perspectiva de transformação, o adulto não pode ser compreendido apenas como um ser que estar no mundo, mas deve ser percebido com o mundo e para o mundo, é a consciência da ignorância, que vai possibilitar sua superação, é a da percepção do *não conhecimento* e da problematização de suas implicações para os sujeitos que vai permitir a compreensão de sua condição no mundo e da necessidade de interferir nele, em busca de *ser mais*.

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (FREIRE, 1980, p.26).

Em março de 2009, ao retornar à escola “Y” para confirmar a continuidade da II etapa interrompida em 2008, fomos noticiadas pela direção, que houve substituição da professora alfabetizadora, o que nos leva a questionar a qualidade e o cumprimento dos objetivos propostos a tais programas. Se não houve avaliação dos progressos dos alunos e/ou qualquer forma de registro anterior pela professora, como dar continuidade, e possibilidade de superação às dificuldades apresentadas pelos sujeitos que retornam ao programa em 2009, já que houve a substituição da docente? Se a interrupção do programa antes de sua conclusão em 2008, do ponto de vista pedagógica já significa uma ruptura e possivelmente, a quebra de todo um processo de construção anterior, a substituição da docente por outra sem qualquer vínculo com a turma de alfabetizando com o programa ainda em andamento pode ser entendido como a perpetuação do círculo vicioso que impede que tais programas cumpram sua função social: Tornar os jovens e adultos bons leitores e escritores, usuários competentes da língua(gem), contribuindo para a melhoria das suas condições de vida através do acesso ao mundo letrado, de maiores chances de participação social, quer no mundo do trabalho, quer na capacidade de resolver os problemas do dia-a-dia.

Na tentativa de obter maiores informações pela professora alfabetizadora da escola “Y” sobre as respostas não atendidas em questionário semi-estruturado, foi realizada entrevista não estruturada, com perguntas ocasionais sobre o trabalho com a alfabetização de adultos, tendo como referência as perguntas não respondidas apenas para ajustar o foco da entrevista quando algumas questões divagaram do objetivo pretendido. Assim buscou-se identificar junto à docente Entre os imigrantes, quantos alunos apresentavam maiores dificuldades na aprendizagem da língua(gem) escrita, dentre os alunos com frequência regular no programa?

A docente reconheceu a existência de apenas dois alunos com maiores dificuldades. Dentre elas: *A influência da primeira língua que é o espanhol*, reconhecendo as dificuldades em alfabetizar em língua portuguesa adultos bilíngües, oriundos do país vizinho, a Bolívia.

De acordo com a docente, ainda fatores de ordem social e econômica, afetam o desempenho geral dos alunos, e ilustra a seguinte situação:

(...) são muitas as dificuldades, umas das alunas, por exemplo, não enxerga, às vezes ela precisa levantar da carteira pra conseguir copiar. Eu outro dia fiz uma pergunta “pateta”: O que está “faltano” pra você se consultar? (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA “Y” EM ENTREVISTA CONCEDIDA EM 09/12/2008).

Relata ainda, que as dificuldades em permanecer na escola nem sempre estão relacionadas às dificuldades de aprendizagem, e informa:

(...) Na I etapa, uma das alunas foi espancada pelo marido na porta da escola e nunca mais voltou, outro desistiu porque morava no sítio e não pôde continuar. (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA “Y” EM ENTREVISTA CONCEDIDA EM 09/12/2008).

Muito embora a docente reconheça o aspecto multicultural da sala de jovens e adultos através da presença de alunos bolivianos em processo de alfabetização, em termos práticos não dispõe de conhecimentos teóricos na área de lingüística que lhe possibilite desenvolver estratégias didáticas para facilitar o processo de aprendizagem da língua(gem) portuguesa.

5.2 QUANTO AS PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS EM TORNO DA LÍNGUA

Nas observações produzidas em sala de aula, tanto na escola “X” quanto na escola “Y” verificou-se que as proposições didáticas para a alfabetização e letramento de jovens e adultos encontram-se pautados nos trabalhos com “textos” em consonância com o preconizado nos

Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o estabelecido nos princípios didáticos da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

Tal aceção é justificada como sendo uma opção muito mais produtiva do que a do método tradicional, baseado no uso das cartilhas, acusada de utilizar métodos mecânicos de memorização, desvinculado do cotidiano e da realidade social do adulto alfabetizando.

A idéia subjacente aos PCN é a de que as capacidades de leitura e escrita são fundamentais para o exercício da cidadania e de que não é possível falar de alfabetização e letramento sem dominar essas técnicas completamente. Este mesmo entendimento é encontrado na proposta Curricular para o 1º segmento da EJA em seus fundamentos e objetivos para a área de Língua Portuguesa:

Com relação a linguagem escrita, além da compreensão e domínio dos seus mecanismos e recursos básicos, como sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, é essencial que os educandos compreendam suas diferentes funções sociais e conheçam as diferentes características que os textos podem ter, de acordo com essas funções (EDUCAÇÃO PARA JOVENS E ADULTOS: ENSINO FUNDAMENTAL: PROPOSTA CURRICULAR, p.51).

Verifica-se que está presente tanto nos PCNs de Língua portuguesa, quanto na Proposta Curricular para a EJA, a perspectiva de Letramento que deve ser desenvolvida concomitante ao processo de alfabetização. Neste sentido, nos parece oportuno (re)visitar os conceitos de alfabetização e letramento produzidos a partir dos estudos na área da lingüística aplicada ao ensino da língua, aporte teórico necessário para análise das práticas de alfabetização e letramento nas classes de alfabetização de jovens e adultos, 1º segmento, das escolas do município de Guajará-Mirim.

5.2.1 O conceito de alfabetização e letramento.

Tem sido lugar comum na percepção dos professores pesquisados, a compreensão de que a alfabetização é um processo que se estende ao longo da vida. Da leitura de tal entendimento, vislumbra-se o embaraço teórico dos educadores em perceber as limitações pedagógicas na utilização de tal termo.

Embora a aprendizagem da língua materna, quer de forma escrita, quer na forma oral, seja um processo permanente e contínuo, Soares (2007) enfatiza que se trata de dois processos distintos: o primeiro é o processo de *aquisição* da língua (oral e escrita), e o segundo é o processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita), temos então, que o primeiro trata-se da

alfabetização e o segundo é o letramento, este sim, um processo contínuo e nunca interrompido ao longo da vida.

Tfouni (2005) ao se posicionar sobre o assunto diverge de Soares (2007) quanto ao entendimento de que apenas o letramento é um processo contínuo e nunca interrompido ao longo da vida, segundo Tfouni (2005) a alfabetização enquanto processo, sua principal característica é a própria incompletude, não pode ser percebido como algo que chega a um fim, a ponto de ser descrito em forma de objetivos instrucionais. Para a autora, do ponto de vista *sócio-interacionista* a alfabetização enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que pela própria dinâmica da sociedade em constante transformação, acaba exigindo dos sujeitos a atualização individual para acompanhar essa evolução, chamando atenção para o que ela denomina como “graus ou níveis de alfabetização”.

Tfouni (2005) ao falar sobre *letramento* enfatiza que ainda não é possível abordar a temática como sendo algo já definido, em função das várias posições teóricas adotadas dificultando qualquer tentativa de conceituação. A autora afirma que *letramento é um processo cuja natureza é sócio-histórico*, contrapondo-se a alguns trabalhos que utilizam o termo letramento como sinônimo de alfabetização. Para a pesquisadora, letramento não deve estar vinculado nem a alfabetização, nem a escolarização, já que o cerne da questão não está em ser ou não alfabetizado, mas em *ser ou não letrada a sociedade em que esses indivíduos vivem* (TFOUNI, 2005, p.27).

Em Paulo Freire, ampliamos a concepção de Tfouni ao enfatizar os aspectos culturais que envolvem o processo de alfabetização, dentre eles a própria língua(gem) através do uso do diálogo como estratégia pedagógica de inserção de homens e mulheres adultos não alfabetizados no mundo da leitura e da cultura. Freire apresenta a alfabetização numa perspectiva libertadora, onde a compreensão crítica do ato de ler, *não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo* (FREIRE, 1999, p.9), a alfabetização de adultos vista nesta perspectiva é um ato político e também um ato de conhecimento.

Não é a condição de alfabetizado que vai determinar ao indivíduo a função-autor do discurso é, todavia sua condição sócio-histórica, que *se antecipa e se alonga na inteligência do mundo*, que permite a produção de um discurso oral por indivíduos analfabeto, com características presentes em discursos escritos, produzidos por indivíduos alfabetizados.

Trazendo para o campo de educação de adultos, a forma crítica e problematizadora presentes na proposta de alfabetização de Paulo Freire, situando o sujeito analfabeto como ser histórico, presente no mundo, para o mundo e com o mundo, tem sido referência para

inúmeras ações no campo da educação de adultos, inclusive fora do país. Pereira (2005) destaca o trabalho destinado aos coordenadores da alfabetização de adultos em áreas rurais do Chile, em 1981:

Na alfabetização de adultos, como na pós alfabetização, o domínio a linguagem oral e escrita constitui uma das dimensões do processo da expressividade. O aprendizado da leitura e da escrita, por isso, mesmo não terá significado real se faz através da repetição puramente mecânica das sílabas. Este aprendizado só é válido quando simultaneamente com o domínio do mecanismo da formação vocabular, o educando vai percebendo o profundo sentido da linguagem. Quando vai percebendo a solidariedade que há entre a linguagem, pensamento e realidade, cuja transformação, ao exigir novas formas de compreensão, coloca também a necessidade novas formas de expressão (FREIRE, 1981 apud PEREIRA, 2005, p.20).

De acordo com Pereira (2005), a tentativa de uma alfabetização de adultos que permita a apropriação da linguagem escrita e não só das tecnologias buscando inserir de forma mais plena o jovem ou o adulto no mundo da escrita possibilitaram a construção de um novo paradigma de alfabetização, ao tempo que constata a ineficácia dos programas pontuais de curta duração pautados na simples decodificação da língua(gem) escrita.

Assim, tendo como escopo os trabalhos produzidos por Freire (1999), Tfouni (2005), Soares (2007), Pereira (2005), temos que a alfabetização é o domínio das habilidades de leitura e escrita, que embora possa ocorrer dissociado do processo de escolarização, na atual sociedade organizada em torno da escrita, deve ser desenvolvido nas escolas, quer de alfabetização de adultos, quer nas escolas regulares, associado aos mecanismos de apropriação de seus usos, em contextos sociais diferenciados, nomeado como *letramento*. O *letramento* ou *alfabetismo* (designação utilizada por Soares, 2007) é, sobretudo, uma prática social, é a confirmação da apropriação da escrita através de sua utilização dentro de situações concretas que se diferenciam de acordo com as necessidades, valores, condições de realização e objetivos de interação dos sujeitos.

Neste sentido, a alfabetização e *letramento* são processos que não se excluem, mas se completam. Referenciando o posicionamento de Tfouni (2005), embora reconhecendo a possibilidade de *letramento* entre adultos não alfabetizados pela própria característica sócio-histórica de tal evento, numa sociedade organizada em torno da escrita como a atual sociedade, em processos de educação formal como a escola, tais eventos devem ocorrer de forma concomitante e de forma contínua se processando ao longo de toda a vida. É a ação do *letramento* que vai possibilitar a leitura de mundo proposta por Freire, é na releitura dessa realidade social do qual fazem parte os sujeitos que ocorre o processo de conscientização e

libertação, o contrário disso, a alfabetização concorre para as práticas de domesticação e opressão das classes populares, daí a natureza política da aprendizagem da leitura e da escrita.

Conforme afirma Farias (2003, p.19) no trabalho intitulado “Alfabetização: Práticas e Reflexões; subsídios para o alfabetizador:

[...] qualquer tentativa de intervenção no campo da alfabetização, deve pautar-se numa visão integrada dos processos de aquisição, manutenção e desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita entre crianças, jovem e adulta, no trabalho, na escola, na família e nas organizações da coletividade, estabelecendo nexos entre a educação básica e a educação continuada [...].

Chamamos atenção na afirmação de Farias quando enfatiza a necessidade de se estabelecer uma visão integrada dos processos de alfabetização e letramento, mencionando as fases de aquisição, manutenção e desenvolvimento dessas habilidades. Implícita nesta idéia está à compreensão de que o letramento não pode ser entendido como sinônimo de alfabetização, uma vez que a aprendizagem do código escrito e a sua decodificação referem-se ao primeiro estágio que ela chama de *aquisição*, a *manutenção* dessa aprendizagem ocorre após no mínimo quatro anos de escolarização e o seu *desenvolvimento* decorre dos usos sociais que se faz dessa habilidade que variam em função dos contextos, chamados de letramento, daí a compreensão de que temos níveis distintos de letramento, ou ainda, níveis distintos de letramento sociais que ocorrem independentemente da escolarização. (MARCUSCHI, 2007; SOARES, 2006).

Assim, é possível afirmar que os sujeitos embora não sejam alfabetizados, possuem determinados níveis de letramento, já que estão expostos aos usos sociais que se faz da escrita. Deste modo, uma vez mais ressaltamos a importância das práticas de alfabetização na EJA que pela especificidade da clientela, jovens e adultos, já acumulam uma experiência lingüística e níveis diferenciados de letramento social, adquiridos no convívio com a escrita no trabalho, em casa, na rua, nas relações comerciais, que a escola não pode ignorar.

Neste sentido se pronuncia Soares (2006, p.25):

[...] a existência deste fenômeno que temos chamado **letramento** e sua diferença deste outro fenômeno a que temos chamado de *alfabetização*, e apontam a importância e necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita voltados seja para a criança, seja para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações (*grifos da autora*).

Ressalta ainda a autora:

A avaliação do nível de **letramento** e não apenas a presença ou não da capacidade de escrever ou ler (o índice **de alfabetização**) é o que se faz em países desenvolvidos, em que a escolaridade básica é *realmente* obrigatória e *realmente* universal, e se presume pois, que *toda* a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever (SOARES, 2006, p.22, *grifos da autora*).

Impõe-se dessa maneira ao professor alfabetizador, observância das dimensões: social, econômica e cultural dos sujeitos, como condição para sua inserção no universo da escrita e desta, para o desenvolvimento de outras habilidades, já requeridas em diversas conferências internacionais promovidas a partir dos anos 90, sob a égide dos trabalhos da Organização das Nações Unidas – ONU.

A ONU entende a educação de jovens e adultos como um dos principais meios para o enfrentamento dos problemas surgidos no novo século, pois a capacitação de pessoas jovens e adultas em competências essenciais à vida cotidiana, ao trabalho e à participação cidadã, contribui para a melhoria das condições de vida. Nesta acepção, a alfabetização passa a ser concebida como:

[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender [...] A Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999: 23).

Importa mencionar, que enquanto práticas sociais, tanto a alfabetização quanto o letramento estão sujeitos aos condicionantes sócio-históricos das sociedades (TFOUNI, 2005), o que impossibilita a formulação de um conceito universal. Cada sociedade atribui um valor simbólico à alfabetização que variam de acordo com os usos que os sujeitos fazem da leitura e da escrita, assumindo papéis diferenciados que variam de contexto para contexto. (SOARES, 2007; MARCUSCHI, 2007).

Retomando os aspectos referentes às proposições didáticas encontradas nas duas escolas pesquisadas, temos o trabalho com texto o centro de todo processo de alfabetização, conforme já afirmado anteriormente. Tal perspectiva contempla a concepção de língua(gem) como forma (lugar) de ação ou interação, o que impõe que a unidade básica de ensino da língua(gem) não pode ser mais uma palavra ou uma frase isolada, desprovida de significado, como no método silábico.

Feitas as considerações em torno dos conceitos de alfabetização e letramento, retomamos as proposições didáticas em torno do ensino da língua(gem) nas escolas pesquisadas. Assim, com o objetivo de analisar a relação entre as concepções da professora-alfabetizadora e suas práticas concretas em sala de aula, foram observadas as aulas de alfabetização em situação natural, com especial ênfase às escolhas didáticas no ensino da língua(gem) portuguesa.

Do trabalho com texto

O trabalho com texto é uma proposta didática relativamente recente no meio acadêmico, grande parte dos professores em atuação nas escolas públicas não teve acesso a essa nova metodologia de trabalho. Os métodos com quais tiveram contato, quer seja enquanto sujeitos desse processo durante a escolarização ou no percurso de sua formação profissional encontram-se associados aos métodos tradicionais de ensino, conhecido como método silábico, daí a grande dificuldade em operacionalizar tal proposta.

A pesquisa evidenciou que nos dois casos, as professoras alfabetizadoras receberam os materiais didáticos destinados ao público de jovens e adultos. Na escola “X”, o livro didático foi disponibilizado tanto para a professora, como para os alunos, sendo que estes nas raras oportunidades em que utilizavam o referido material eram impedidos pela professora, de responder as atividades propostas diretamente no livro, transpondo para o caderno as atividades sugeridas no referido material.

Ao indagar a direção sobre as limitações impostas pela professora sobre a utilização do material didático, recebemos a informação que o livro distribuído pela escola era de uso dos alunos, não devendo ser recolhidos ao término do programa, destinavam-se ao uso em sala de aula, podendo ser preenchido livremente.

No que se refere as escolhas didáticas da professora alfabetizadora, ilustramos a seguir com um textos retirados do caderno de um dos sujeitos pesquisados.

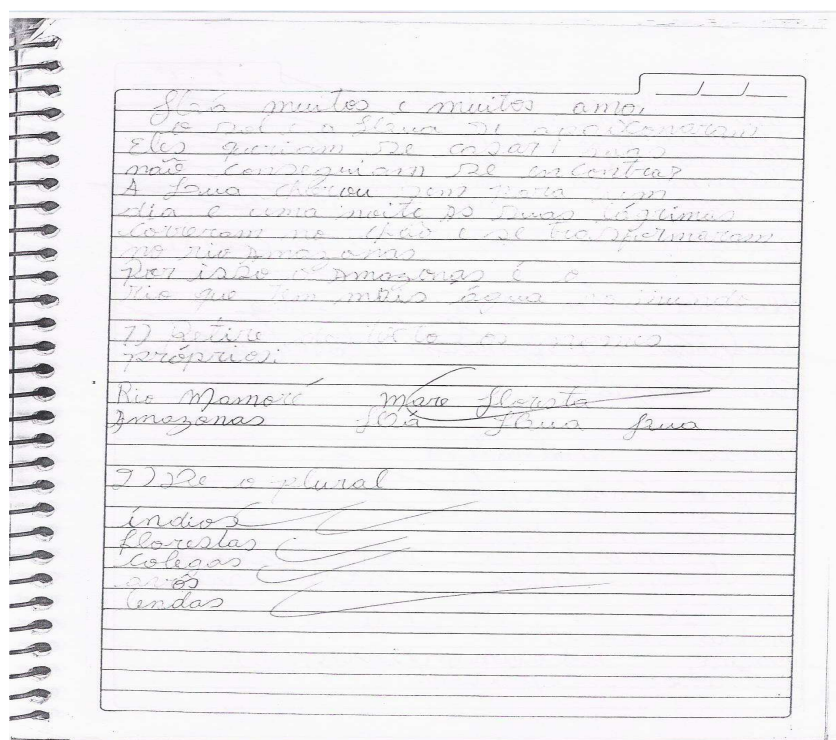


Figura 6/A- Cópia do texto trabalhado em sala de aula “O índio Maré”.
 Fonte: Caderno de um dos sujeitos pesquisados.

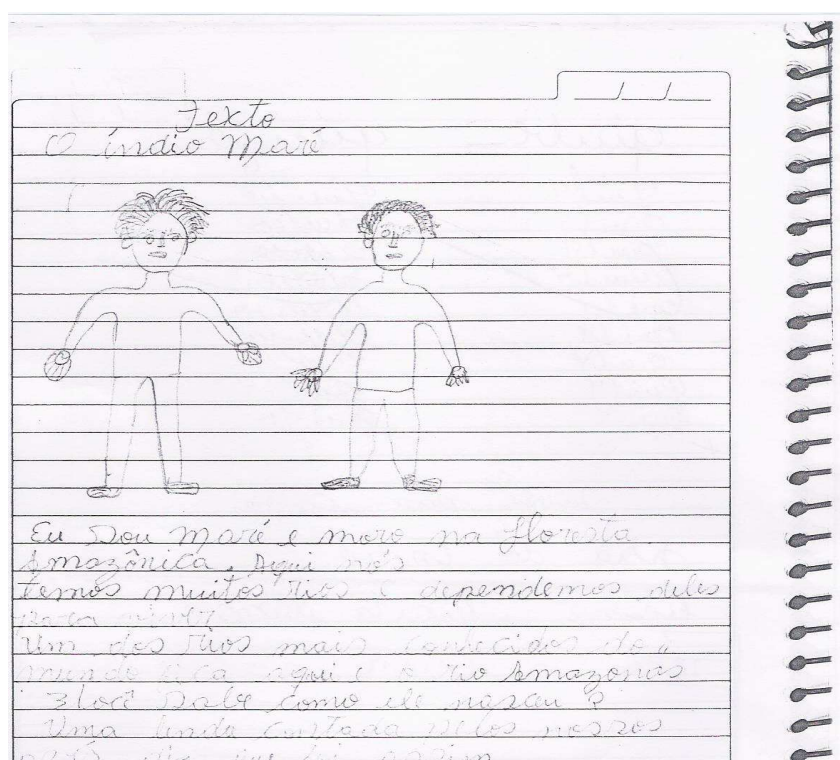


Figura 6/B- Cópia do texto trabalhado em sala de aula “O índio Moré”.
 Fonte: Caderno de um dos sujeitos pesquisados.

Em decorrência da falta de legibilidade do texto na figura trazida neste trabalho, transcrevemos a seguir o texto retirado do caderno do sujeito pesquisado:

O índio Maré

Eu sou Maré e moro na Floresta Amazônica. Aqui nós temos muitos rios e dependemos (sic!) deles para viver.

Um dos rios mais conhecidos **fica aqui** (grifo meu) é o rio Amazonas.

Você sabe como ele nasceu?

Uma lenda contada pelos nossos avós diz que foi assim:

Há muitos e muitos anos, o Sol e a Lua se apaixonaram.

Eles queriam se casar, mas não conseguiam se encontrar.

A Lua chorou sem parar por um dia e uma noite. As suas lágrimas correram no chão e se transformaram no rio Amazonas.

Por isso o rio Amazonas é o rio que mais tem água no mundo.

Conforme figuras 6/A e 6/B, a pesquisa identificou que as escolhas didáticas da professora alfabetizadora, mesmo recaindo sobre textos, preconizado nas diretrizes curriculares para o programa, as escolhas não privilegiavam as produções textuais presentes no material didático destinado aquela clientela, mas retirados de livros destinados ao público infantil, conforme ilustrado neste trabalho a partir do texto retirado do caderno de um dos alfabetizados durante o período de observação das aulas.

O trabalho com textos possibilita construções significativas na Educação de Jovens e Adultos, principalmente porque permite a aprendizagem da língua(gem) de forma contextualizada, e diferentes abordagens no sentido de interação com o material escrito numa constante interlocução. A interlocução com o texto impõe necessariamente o diálogo entre as diferentes possibilidades de exploração, dentre elas: O estilo discursivo presente no texto, forma de organização, o gênero textual, o vocabulário, os fatos indicados, realidade retratada, dentre outros aspectos que contribuem para o suporte da atividade intertextual.

Do texto utilizado pela professora alfabetizadora, procedemos com alguns questionamentos em relação aos objetivos propostos na alfabetização a partir de textos, tendo como premissa que determinados objetivos só podem ser conquistados se os conteúdos tiverem um tratamento didático específico, ou seja, se encontre em estreita relação entre o que e como ensinar, em consonâncias às orientações constantes nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN de Língua Portuguesa. Deste modo, procurou-se refletir a partir dos seguintes pontos:

- a) O texto é adequado para utilização com a clientela da alfabetização de jovens e adultos?
- b) Possibilita o diálogo com a realidade social dos sujeitos?
- c) Possibilitou aos sujeitos a compreensão dos diferentes usos sociais da língua?

- d) Houve discussões sobre os diferentes gêneros textuais?
- e) É possível fazer uso das informações contidas no texto nas práticas sociais do dia-a-dia dos sujeitos?
- f) Qual o tema do texto?
- g) O tema central do texto: Permite uma análise crítica pelos sujeitos das idéias apresentadas pelo autor?
- h) Possibilita a transversalidade?

Os questionamentos formulados durante as nossas análises sobre a escolha didática da professora alfabetizadora foram seguidos das observações sobre as intervenções didáticas que se sucederam. Neste sentido, referenciamos novamente aos PCNs de Língua Portuguesa: *Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado a informação que se oferece* (PCNs LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p.48).

A seguir as intervenções didáticas proposta pela docente:

Intervenções didáticas de exploração do texto na escola “X”

- a) Retire do texto os nomes próprios;
- b) Indique o plural: índio, floresta, colega, avó, lenda;
- c) Separe as sílabas: índio, Brasil, floresta, lágrimas, Amazonas;
- d) Retire do texto palavras com “fl”, “gr”, “tr”, “ch”, “nh”, “gu”.
- e) Dê o diminutivo de: índio, colega, mundo, rio, noite.
- f) Use a concordância:
A lua chorou. – As lua _____;
O índio se apaixonou. - Os índios se _____;
A avó falou. - As avós _____.

Na escola “Y”, extraímos do caderno do mesmo alfabetizando (o mesmo encontrava-se matriculado nas duas escolas pesquisadas), o texto selecionado pela professora para o ensino e a aprendizagem da língua(gem), no 1º segmento da EJA, intitulado: “O Joelho Juvenal”, escrito por Ziraldo²⁰, do gênero Literatura infato-juvenil.

“O Joelho Juvenal”

*Era uma vez um joelho que se chamava Juvenal.
Juvenal tinha um problema, coitado: vivia todo escalavrado.*

²⁰ O texto transcrito neste trabalho, embora não esteja contemplado na sua integralidade, encontra-se disposto tal qual fora apresentado pela professora em sala de aula da educação de Jovens e Adultos, na escola pesquisa “Y” do município de Guajará-Mirim, RO.

*Também, quem mandou o Juvenal ser o joelho de um menino levado?
 Juvenal queria muito aprender língua de menino só pra dizer assim: “Menino, tem dó de mim!”
 Mas, quando o esfolado sarava, Juvenal bem que gostava de correr e de saltar.*

Nas proposições didáticas que se seguiram para exploração do texto, foram identificadas as seguintes atividades:

- 1- *Qual das palavras a seguir não tem sentido semelhante a escalavrado?*
- a) *Esfolado* b) *machucado* c) *limpo* d) *arranhado*
- 2- *Por que Juvenal vivia escalavrado?*
- 3- *Explique por que Juvenal queria aprender a língua do menino?*

Tendo como referência os questionamentos descritos anteriormente, entendemos que as escolhas didáticas feitas pelas professoras alfabetizadoras nas duas escolas refletem sua concepção de língua e compreensão sobre os eventos do letramento. Se o professor entende a língua como sendo resultante de uma construção histórica e social dos usos que dela faz seus falantes, tende a organizar situações e trazer para a sala de aula, textos retirados dos dia-a-dia dos sujeitos, que em geral são utilizados para fins diversificados como entretenimento, informação ou reflexão, de modo que produzam significado e sejam capazes de produzir os diálogos necessários a compreensão e a tomada de consciência em relação às temáticas abordadas.

Neste sentido, Freire (1987, 1993, 1996), assinala que o processo de alfabetização deve estar associado às experiências de vida dos sujeitos e vinculado a sua compreensão de mundo, o que implica compreendê-lo como ser histórico, portador e produtor de cultura e conhecimento. Segundo o educador, o diálogo entre a leitura de mundo dos sujeitos, mediado pela ação problematizadora do educador, é o que dá sentido a prática educativa e liberta os sujeitos das condições de opressão, permite a leitura da palavra e desperta a consciência política.

No que vislumbramos a partir das escolhas didáticas nas duas escolas pesquisadas a compreensão que guia a prática educativa das professoras alfabetizadoras encontra-se associada à idéia de que os sujeitos nada sabem e precisa começar a aprender, uma vez que nos dois casos ilustrados, o texto é empobrecido de significados, não retrata, ou instiga a curiosidade pelo conhecimento, tampouco respeita os conhecimentos prévios e a realidade social dos sujeitos.

Importa ainda mencionar, que o texto “O índio Maré”, utilizado no processo de alfabetização de adultos na escola “X”, conforme denuncia o próprio gênero textual fora

extraído de livro didático destinado ao processo de alfabetização de crianças do ensino regular, nesse sentido, todas as idéias constantes no mesmo estão voltadas para a exploração da imaginação no universo infantil.

É importa salientar que a perspectiva do trabalho com texto expressa nos PCNs e Diretrizes Curriculares da EJA se contrapõe a vertente tradicional estruturalista balizada na concepção de linguagem como expressão do pensamento, ancorada na prática pedagógica centrada na norma. A alfabetização com texto propõe a compreensão de linguagem como interação social, que se interessa nos usos e práticas lingüísticas, em total dissonância da forma como estão trabalhados nos programas de alfabetização da EJA.

Nesse sentido, as intervenções didáticas não podem ser palavras isoladas, ou frases descontextualizadas de situações comunicativas efetivas, sendo que as orientações curriculares para o *desenvolvimento* (grifo meu) de trabalhos pedagógicos centrados nessa proposta impõem ao professor, alguns critérios antes de selecionar os textos, dentre eles: *Quem são os alunos? O que eles já conhecem da língua portuguesa? Quais as necessidades sociais de uso da língua para esses sujeitos? O que representa para esses sujeitos ter acesso a cultura letrada?*

Entretanto, das análises processadas a partir das intervenções das docentes, verifica-se inadequações nas proposições formuladas pelas professoras, que não dispunham de suficiente conhecimento teórico a despeito da proposta de ensino da língua(gem) formulada para tal segmento de ensino. Notadamente, embora possa ter assimilado no plano do discurso a importância da proposta de alfabetização a partir de textos, e a necessidade de contextualização dos conteúdos e valorização dos conhecimentos prévios dos sujeitos, na prática não dispunham de uma compreensão capaz de vincular tais pressupostos aos aspectos metodológicos para sua aplicação em sala de aula.

As proposições didáticas encontradas percebem o texto apenas como unidade básica do ensino da língua, desvinculada de qualquer tentativa de interação entre autor e leitor, mas vinculada a uma idéia de norma, a exemplo dos exercícios de fonologia e morfologia em detrimento de qualquer outra tentativa de exploração das funções sociais da língua. Necessário se faz evidenciar que também os textos selecionados pelas duas professoras compõem títulos destinados ao público infanto-juvenil, pois tratam de temas que remetem ao universo imaginário da criança, cujo processo de ensino da língua(gem) escrita diferencia-se pelas próprias especificidades dos sujeitos, do processo de aprendizagem da língua(gem) escrita pelo adulto, idéia pacificada entre os diversos campos de estudo da língua e também da educação. De outro giro, embora não reconheçamos a adequação dos referidos textos ao

público para os quais foram apresentados, das proposições didáticas de exploração do texto que se seguiram é possível confirmar os conflitos teóricos ressaltados por Saviani (apud LIBÂNEO, 1989) em um artigo publicado em 1981, onde descreve com propriedade algumas confusões que se emaranham na cabeça de alguns professores, vejamos:

Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. A realidade, porém, não oferece aos professores condições para instaurar a escola nova, porque a realidade em que atuam é tradicional [...]. A essa contradição se acrescenta uma outra [...], o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo) [...] (LIBÂNEO, 1989, p. 20).

O conflito teórico apontado por Saviani e corroborado por Libâneo, permanece nas escolas da EJA no primeiro segmento em Guajará-Mirim, ao mesmo tempo em que os professores alfabetizadores reconhecem a necessidade de iniciar o processo de aquisição da língua(gem) escrita a partir de textos que privilegie o universo vocabular dos alunos e as suas experiências de vida, enfatizando os usos sociais da língua, na prática sentem dificuldades de operacionalizar tais pressupostos, já que o próprio percurso de formação de tais educadores deixou de contemplar tal perspectiva, e as condições concretas vivenciadas na escola não privilegiam programas de atualização didática que priorize tanto a metodologia da alfabetização através de textos, como a adequação dessa à clientela de jovens e adultos, em especial, em classes multiculturais existentes em ambientes de fronteiras, fatores que corroborados pelo currículo oculto em execução na escola, impedem a formalização e execução de uma proposta de alfabetização e letramento, em consonância com as atuais propostas de compreensão dos usos social da língua(gem), do respeito à diversidade e a pluralidade de culturas presente no ambiente escolar, preconizadas por lingüistas e educadores defensores do multiculturalismo crítico.

Tais inadequações são situações que se repetem ao longo da história da EJA, conforme já demonstrado neste trabalho, onde os programas de educação de adultos são muito mais uma necessidade justificar o atendimento do preceito constitucional que prevê a educação como direito de todos, que a necessidade de satisfazer uma demanda social que reclama condições concretas de aprendizagem da leitura e da escrita para aqueles, cujas condições de vida, não puderam ter acesso, na idade correta.²¹

²¹ A utilização da expressão “idade correta” feita neste trabalho está sendo utilizada apenas como referência a adequação do processo de escolarização à relação idade x série feita às crianças e adolescentes na educação básica. Entende essa autora que sempre estamos na idade correta para aprender.

Outros textos apresentados na Escola “X” e “Y” no processo de aprendizagem da escrita pelos sujeitos adultos seguiram os mesmos padrões infantilizados dos textos trazidos como referência e priorizaram os mesmos aspectos normativos da língua. Como exemplo, ilustramos os seguintes:

Quadro IV

Exemplos de textos utilizados no 1º Segmento da EJA nas escolas pesquisadas

ESCOLA “X”	ESCOLA “Y”
<p><i>O Milho e o seu crescimento</i></p> <p><i>Se você crescesse tão rápido como o milho, em menos de uma semana estaria mais alto que seu pai. Durante o verão o pé de milho cresce de oito a doze centímetros por dia [...]</i></p>	<p><i>O Palhacinho Pim-Pom</i></p> <p><i>Este menino, tão pequenino, é o palhaço Pim-pom.</i> <i>Lá no picadeiro do Circo Arco-Íris, ele adora fazer travessuras e divertidas brincadeiras...[...].</i></p>

Fonte: Caderno do alfabetizando Wilde- Escola “X” e Livro do professor- Escola “Y”.

Embora não tenhamos observado uma modificação no gênero literário utilizado pela professora da escola “X”, as proposições didáticas de exploração do texto, ao menos sinalizaram de forma tímida uma preocupação em valorizar os conhecimentos de mundo e as experiências dos sujeitos. Nas observações processadas em sala, verificou-se que a docente através de interações lingüísticas procurou apreender o conhecimento dos sujeitos sobre as formas de utilização do milho na culinária, surgindo informações como: *canjica, pamonha, mingau, patasca*²², *bolo, polenta, chicha, cuscuz, biscoito, farinha, biscoito, pipoca, aluá*²³, *sopa, creme de milho, pudim*, todavia, deixou de perceber nos exemplos formulados pelos sujeitos, traços culturais de seus respectivos ambiente social, através de alguns práticos típicos da culinária boliviana trazidos como exemplos representativos do universo cultural dos sujeitos pesquisados.

Necessário se faz mencionar que tal processo de interação foi produzido somente após os tradicionais exercícios de gramática normativa envolvendo **Fonologia**: *divisão silábica*; **Ortografia**: *orientações ortográficas, dígrafos*; **Estudo dos Verbos**: *flexão de número e de pessoa*; **Estudo dos substantivos**: *Comum e próprio*. Importa mencionar ainda, que as escolhas didáticas da professora além de evidenciar a própria concepção de língua que norteia

²² “Patasca”- espécie de caldo que tem como ingredientes principais: milho, carne de porco e abóbora, prato apreciado na culinária Boliviana

“Aluá”- bebida de origem indígena feita a partir da fermentação dos grãos de milho, muito comum nessa região. Em outras regiões brasileiras, esta bebida é encontrada a partir da fermentação da casca do abacaxi.

o trabalho da docente, são reveladoras também da idéia de língua valorizada na escola, uma vez que todas as proposições didáticas enfatizam o aspecto normativo da língua, em detrimento dos usos sociais que dela fazem os sujeitos.

Intervenções didáticas de exploração do texto na escola “Y”

No que tange a escola “Y”, o que se vislumbra sobre as atividades de exploração do texto, é uma visão empobrecida sobre as capacidades de aprendizagem dos adultos. Tal qual o texto, as atividades sugeridas encontram-se organizadas para o trabalho com crianças em fase inicial de alfabetização, vejamos alguns exemplos de atividades de compreensão do texto:

- a) *Escreva Sim ou Não de acordo com o texto:*
- () *Pim-Pom é um palhaço adulto;*
 - () *Pim-Pom é um palhaço criança;*
 - () *pim- Pom é o Pai do palhacinho.*
- b) *Com o talinho de mamoma, Pim-Pom faz:*
- () *bolhas de sabão;*
 - () *malabarismos;*
 - () *um número de equilíbrio.*

Durante a pesquisa, ao identificar a preferência da professora da escola “Y” por Livro Didático voltado para a alfabetização de crianças no trabalho com alfabetização de adultos, questionou-se a mesma pela não utilização do material didático disponibilizado para este segmento de ensino, obtendo a seguinte resposta sobre sua opção didática: *Esse livro é muito mais amplo o outro é muito pobre* (grifos meu) (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA Y, EM ENTREVISTA CONCEDIDA EM 10/12/2008). Embora a professora não tenha conseguido esclarecer o sentido dos termos: “mais amplo” e “muito pobre” usado como critério na escolha do livro didático, é possível depreender a partir das escolhas didáticas produzidas que a decisão de trabalhar com livros voltados para crianças em fase de alfabetização podem estar relacionados ao fato de que tais materiais apresentem procedimentos metodológicos que as professoras reconhecem com mais clareza, já que nenhuma delas passou por treinamento em serviço ou atualização didática para atuar neste segmento de ensino, e com as novas tendências no ensino da Língua(gem) produzidas a partir dos estudos da lingüística aplicada.

Neste sentido nos parece oportuno enfatizar um dos pronunciamentos da educadora Emília Ferreira (2001), que a forma de alfabetizar, nas tendências inovadoras, não se encontra no livro, mas no saber do professor, o que nos leva a inferir que mesmo utilizando material

didático destinado à alfabetização de crianças, sem contemplar as especificidades da clientela de Jovens de Adultos nas classes de alfabetização do 1º segmento da EJA em Guajará- Mirim, se os professores alfabetizadores detivessem um conhecimento teórico lingüístico, poderiam dentro das mesmas condições concretas, selecionar os métodos, as técnicas e buscar caminhos alternativos para adequar os materiais disponíveis às necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Tal perspectiva também é defendida por Cagliari (2007):

Evidentemente, não basta a formação técnica lingüística para se ter automaticamente um procedimento didático. Mas é certo que, sem o conhecimento competente da realidade lingüística compreendida no processo de alfabetização, é impossível qualquer didática, metodologia ou solução de outra ordem (CAGLIARI, 2007, p.9).

Ampliando essa compreensão, Ferreira (2001), ao ser questionada sobre quais livros seriam os melhores para uso na alfabetização amplia a percepção de Cagliari (2007) informando: *os melhores livros didáticos são boa literatura, boas enciclopédias, bons dicionários. Estes sim, são os melhores livros didáticos* (FERREIRO, 2001, p.4). A autora de linha teórica construtivista, embora reconhecendo a importância do material didático, não limita ou condiciona o processo de alfabetização à qualidade de tais materiais, mas a competência técnica do alfabetizador em explorar de forma coerente o material disponível, ilustrando o fato através da problematização de alguns aspectos relacionados a atuação docente conforme abaixo:

Quantos são os educadores que sabem alfabetizar com materiais de boa qualidade, com materiais que não foram feitos para ensinar a ler, mas que foram feitos para ler? Com materiais que não foram pensados para ensinar a escrever? mas que ajudam a escrever. E também com materiais diversos? (FERREIRO, 2001, p.4).

Na ausência de procedimentos que possibilite dar visibilidade às intenções ideológicas veiculadas na entrelinhas a partir das escolhas didáticas dos professores no período de realização da pesquisa nas classes de alfabetização do 1º segmento da EJA em Guajará-Mirim, que conflitam tanto com a proposta de alfabetização através de textos, quanto com o atual sentido do letramento, sublinhamos a aceção de Moreira e Silva (2006) e Apple (1989) ao enfatizar que a educação não é apenas espaço de reprodução, pois na medida em que reproduz a sociedade, a escola, enquanto uma instituição social capitalista reproduz contraditoriamente, a luta entre a conservação e a transformação. Neste sentido, o professor, através de suas escolhas didáticas atua como o filtro que permite compreender a dimensão

histórica, política, social e cultural da produção dos conhecimentos constantes no currículo, dando voz e significação às histórias submersas das minorias silenciadas. (TRINDADE, 2002), todavia, quando o professor não atua como filtro, corre o risco de atuar no sentido da submissão, da opressão e a favor da manutenção das atuais estruturas sociais em que os pobres estão cada vez mais pobres, e os ricos, cada vez mais ricos.

Notadamente, a despeito de toda a produção acadêmica que desmitificou o currículo como sendo um campo neutro e desinteressado, a pesquisa identificou nas escolas pesquisadas, que o tratamento dado ao ensino e aprendizagem da língua(gem) através das escolhas didáticas dos professores através dos textos e as formas de intervenção para aprendizagem da leitura e escrita, permanecem imutáveis. *Mesmo consciente, racional e bem intencionado (APPLE 1989, apud Gramsci)* os professores alfabetizadores, tanto na escola “X”, como na escola “Y”, atuam de forma “ingênua” quando deixam de estabelecer os vínculos necessários entre os conhecimentos veiculados através dos textos na perspectiva do letramento, dentro de um universo maior: a própria realidade histórica em que foi concebido em relação com as forças econômicas, culturais e ideológicas da sociedade.

Ora, a presença de livros didáticos vinculados aos métodos tradicionais de alfabetização e voltados para o público infantil é um indicador de que os pressupostos teóricos que fundamentam essas escolhas continuam mantendo elevado prestígio entre esses alfabetizadores, a despeito de qualquer outra proposta de ensino da língua que tenham como “ponto de partida e ponto de chegada” (PCN LÍNGUA PORTUGUESA, p.18) a linguagem e seus contextos sociais de uso.

5.3 AS CONDIÇÕES DE LETRAMENTO NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO LÓCUS PESQUISADO.

No Brasil, quase um terço da população possui baixos níveis de letramento. Entre os jovens e adultos, considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos, cerca de 13% são analfabetos, ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Entre as crianças, mais da metade das que chegam à 4ª série não têm apresentado um rendimento adequado em leitura e quase 30% dessas crianças não sabem ler.

Frente a este quadro, evidenciamos a indignação de Freire:

É um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim do milênio, ostentando os índices de analfabetismo, os índices dos que, mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças

interditadas de ter escolarização e que com tudo isso convivamos quase como se estivéssemos anestesiados. (FREIRE, 1999, p.10)

Se aceita a idéia de que a linguagem não é neutra, logo, o domínio dessa habilidade faculta aos indivíduos a capacidade de influenciar ao mesmo tempo em que lhes permite interferir no mundo. Numa sociedade letrada como a nossa, todo o conhecimento historicamente acumulado encontra-se organizado em torno da escrita, o que faz da linguagem também um fato eminentemente social.

Seguindo a mesma linha de compreensão, situamos as práticas de alfabetização e letramento na EJA no 1º segmento em Guajará-Mirim, se o conhecimento acumulado encontra-se organizado em torno da escrita, todo e qualquer trabalho com textos, não pode prescindir de ampla discussão sobre as condições materiais e históricas em que foram produzidos as referidas informações, já que, os sujeitos envolvidos no processo precisam se apropriar de tais conhecimentos, a fim de compreender, e re-significar o que foi aprendido. “Para que haja comunicação é preciso que os interlocutores tenham em comum muito mais do que o conhecimento de uma mesma língua. É necessário que compartilhem grandes fatias do conhecimento do mundo em geral”, Perini (1999).

Acompanhando a proposição de Perini, ganham relevância dentro da escola, informações extralingüísticas que permitam aos sujeitos não apenas fazer uso da escrita, mas, sobretudo, reconhecer quais os contextos sociais de seu uso.

Na busca por informações que pudesse sinalizar as condições de letramento dos jovens e adultos nas escolas pesquisadas, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, questionário semi-estruturado, enfatizando o processo didático de ensino da língua, contemplando questões abertas e fechadas, dirigidas às professoras alfabetizadoras nas escolas “X” e “Y”, conforme questionamentos transcritos do questionário de coleta de dados, parte IV-As funções sociais da língua, conforme abaixo:

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARTE IV- ASPECTOS DIDÁTICOS DO ENSINO DA LÍNGUA.

No processo de ensino da língua escrita, que tipos de portadores de textos são utilizados com mais frequência?

- () LIVRO DIDÁTICO;
- () FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS;
- () REVISTAS
- () CARTAZES;
- () RECEITAS CULINÁRIAS
- () JORNAIS;
- () CARTAS;
- () FOLHETOS INFORMATIVOS

OUTROS.

QUAIS?

- Quais critérios orientam sua escolha em relação a determinados portadores de textos?

- No trabalho pedagógico sobre linguagem oral, que estratégia é utilizada para favorecer situações de comunicação entre os alunos?

Retomando o sentido da compreensão das condições necessárias ao letramento iniciadas anteriormente, temos como pressuposto que o trabalho com jovens e adultos para as séries iniciais teve ter, como suporte, a variedade de textos que circulam socialmente para que os sujeitos pensem sobre a leitura e a escrita em situações concretas de uso, problematizando: Como? De onde retirar essa diversidade? O que propor que façam com os tais textos? Como não transformá-los em atividades, repetindo com esses escritos aqueles mesmos exercícios mecânicos e sem sentido que pressupõem que o sujeito nada sabe sobre o objeto com o qual interage cotidianamente por meio dos escritos espalhados pelo mundo e que estão diante de seus olhos e ao alcance de suas mãos? Tais questionamentos são mediadores de uma ação didática em busca da superação do quadro emblemático denunciado por Freire (1999) dos “mal alfabetizados” que igualmente, estão proibidos de “ler e escrever”.

Na busca de tal superação, impõem-se ao educador, o constante questionamento das condições sociais dos sujeitos alfabetizando, conforme prefaciado no Livro do professor alfabetizador da EJA, encontrado na escola “X”:

Será que sabem o que é um jornal e o que encontrar nele? Será que, só de olhar, sabem se um escrito pode ser uma receita ou uma carta? Será que podem ler nos grandes painéis espalhados pela cidade o nome dos produtos que consomem? E o nome dos bancos onde podem ter conta? Será que conseguem identificar os diferentes bancos que existem por meio da leitura de seus nomes e sabem resolver seus problemas no banco certo? E as contas dessas contas? Será que identificam a escrita de seus nomes? São capazes de pegar ônibus certo para determinado lugar a que precisam ir? E comprar CD do cantor de que gostam? Lêem uma bula de remédio? A receita do bolo? (EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2ª SÉRIE-ENSINO FUNDAMENTAL, LIVRO DO PROFESSOR, p.4).

Nesta perspectiva, buscamos as respostas oferecidas pelas professoras pesquisadas, sobre os portadores de textos utilizados.

Na escola “X”, a professora indicou que os principais portadores de textos utilizados são: *livro didático, revistas, receitas culinárias, jornais, TV, músicas, poesias, embalagens, corpo humano, nomes de ruas e outros.*

Na tentativa de confirmar as informações oferecidas, verificou-se durante o período de realização da pesquisa que embora trabalhando com a diversidade de portadores de textos indicados, a docente não explorou de forma satisfatória com os sujeitos, os usos sociais da

linguagem dispostas nos referidos portadores. Verificou-se que ao utilizar portadores de textos de conteúdos diversificados as atividades sugeridas pela docente sempre estiveram relacionadas ao ensino da gramática normativa, através de atividades de recortes de nomes próprios, palavras com as letras “j”, ou “x”, dispersos nas páginas das revistas disponibilizadas aos sujeitos.

Apresentamos como ilustração, neste trabalho, “a música” como sendo um dos portadores de textos utilizados pela docente, durante o período de realização da pesquisa na escola “X”:

Morena Tropicana

Da manga rosa
 Quero gosto e o sumo, melão maduro, sapoti juá;
 Jaboticaba teu olhar noturno
 Beijo travoso de umbú cajá...
 Pele macia, Ai! carne de cajú
 Saliva doce, Doce mel de urucú..
 .Linda morena fruta de vez temporana
 Caldo de cana caiana, vem me desfrutar
 Linda morena Fruta de vez temporana
 Caldo de cana caiana Vou te desfrutar..
 .Morena Tropicana Eu quero teu sabor
 Ai, ai, ioiô, ioiô...

Segundo Viana (2001), a música revela-se como possibilidade de expressão dos sentidos não alcançada por outras formas de expressão verbal. É também veículo de expressão da cultura de um povo, utilizada em larga escala como atividade de lazer, em comemorações cívicas, manifestações públicas, políticas, esportivas, bem como, apresentações profissionais, empresariais e em atividades religiosas, fato este que a inscreve entre os principais portadores de textos a ser utilizados em salas de alfabetização, especialmente de educação de adultos.

Dentre as inúmeras possibilidades de exploração didática, capazes de possibilitar a compreensão e a re-leitura dos sujeitos, numa perspectiva de letramento é possível citar:

- a) Escuta musical crítica e consciente- prioriza a audição no sentido de identificar: ritmo, instrumentos utilizados;
- b) Identificação do estilo musical: Clássica, Erudita, Rock, Pop, MPB, Sertaneja, Samba, Forró, folclórica, dentre outras, descobrindo junto com os sujeitos as principais diferenças entre elas;
- c) Contextualização: do que fala a música? Em que condições foi criada/escrita/produzida? Que período retrata?

- d) Aspectos da Linguagem: Estuda os aspectos formais da letra musical, forma de organização, grafia, estilo, diferenças lingüísticas, dentre outros aspectos de estudo da língua(gem).

Notadamente, as atividades de exploração do texto priorizadas pela docente na escola “X”, contemplaram apenas os exercícios de gramática normativa: *Fonologia: Divisão silábica, encontros consonantais; Acentuação gráfica*, a despeito de qualquer outra atividade de exploração didática dos usos sociais da língua.

Ao ser indagada sobre **os critérios** (grifo meu) que orientam sua escolha por determinados portadores de textos, enfatizou: *A escolha dos portadores de texto utilizo principalmente os convencionais, porém eventualmente também utilizo os portadores incidentais: embalagens, corpo humano, nomes de ruas, praças e outros (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA “X”).*

Verifica-se na resposta oferecida pela docente, que a mesma ou não compreendeu a pergunta formulada, ou não possui suficiente clareza a despeito dos critérios que devem orientar a escolha de determinados portadores de textos na alfabetização de jovens e adultos. Fica evidenciado na resposta oferecida que a mesma entende ou entendeu o termo “**critério**” como sendo sinônimo de “**tipos de portadores de textos**”, o que já havia sido satisfatoriamente respondido no questionamento feito anteriormente.

Sabidamente, se quantos as características culturais sabemos claramente quem é o analfabeto, o mesmo não é possível afirmar quanto ao domínio da escrita, uma vez que imersos numa sociedade letrada, compõe um grupo bastante heterogêneo, com níveis distintos de letramento, ou seja, apesar de não saberem ler e escrever, os analfabetos participam do mundo da escrita e interagem com ele desenvolvendo outros mecanismos de ação. Daí a importância de se eleger critérios na escolha de determinados portadores de textos, problematizando a própria realidade social dos sujeitos: Quem são? Quais são os conhecimentos já apropriados por esses sujeitos? Como vivem? O que pensam sobre a escrita? Que habilidades possuem em relação à escrita?

Na escola “Y”, o trabalho de investigação sobre as condições de letramento dos sujeitos, sofreu os mesmos critérios de investigação utilizados na escola “X”. Assim indagou-se a docente através de questionários semi-estruturado sobre: *No processo de ensino da língua escrita, que tipos de portadores de textos são utilizados como mais freqüência?* Foram oferecidas opções de marcação, sendo elas: *Livro didático, formulários e questionários, revistas, cartazes, receitas culinárias, jornais, cartas, folhetos informativos.*

Foi ainda oportunizado espaço para indicações de outros portadores de textos não contemplados nas opções de marcação constante no questionário.

Também foi solicitado resposta a seguinte indagação: - *Quais critérios orientam sua escolha em relação a determinados portadores de textos? No trabalho pedagógico sobre linguagem oral, que estratégia é utilizada para favorecer situações de comunicação entre os alunos?*

De acordo com a professora da escola “Y”, os portadores de textos utilizados na II da alfabetização de jovens e adultos encontram-se restritos ao próprio *Livro Didático* e a *Folhetos informativos*. Em outro momento informou que na I etapa do Programa, o equivalente ao 2º ano do ensino de 09 anos, trabalhou com outros portadores de textos como: *Receitas Culinárias, Cartas, Revistas Jornais e folhetos informativos* e outros portadores de textos com: *Textos musicais e poéticos*.

Justificou a docente sobre os critérios que orientam sua escolha em relação a determinados portadores de textos: *Quando escolho um texto informativo busco neste fazer com que os alunos dialoguem, pesquisem permitindo que a busca de um novo saber seja escolarizado*. Posteriormente, enfatizou que: *Trazer para sala de aula as variedades textuais é importante, pois desenvolve nos alunos a capacidade de investigar e criticar os mesmos (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA “Y”-EJA GUAJARÁ-MIRIM RO)*.

Verifica-se nas respostas oferecidas pela docente da escola “Y”, que a mesma reconhece a importância do processo de letramento concomitante ao processo de alfabetização, todavia, tal consciência não foi suficiente para a promoção de ações que pudesse privilegiar o maior número possível de portadores de texto em uso na sociedade letrada, assumindo pessoalmente que deixou de contemplar tal proposta na II etapa do Programa, restringindo os portadores de textos somente ao *livro didático* e aos folhetos informativos.

Considerando a definição de analfabetismo funcional, apresentado pela UNESCO como sendo toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escrever 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, a questão que se coloca frente à opção didática da docente da escola “Y” quando não desenvolve um trabalho de continuidade e com níveis distintos de complexidade, obedecendo às diferentes etapas do Programa, contemplando portadores de textos diferenciados, é: *Quais as chances de inclusão numa sociedade letrada, dos sujeitos que tem como primeira língua, outra distinta da Língua Portuguesa, e que não dominam nem a variante oral, nem a modalidade escrita, que estão afetos a este modelo de alfabetização? Como possibilitar a esses*

sujeitos a possibilidade de fazer uso social da escrita, se a eles estão sendo negadas as condições básicas de letramento na alfabetização?

Tal questionamento ganha maior relevância, quando no processo de investigação confirmam-se as hipóteses que sustentam que apropriar-se de letras, sílabas e sons, evidentemente, correspondem apenas a uma parte da alfabetização, conforme depoimento de um dos sujeitos pesquisados:

Um dia quando tava socinha na loja entrou um cliente e comprou cumigo. Na hora de pagar mandou eu completar o xeque, aí eu fiquei com medo e com vergonha, medo de errar e vergonha que não sabia preenxer o xeque e não quiria dizer que não sabia (ALFABETIZANDA DA EJA EM GUAJARÁ-MIRIM NA ESCOLA “Y”).

Verifica-se a partir do próprio contexto pesquisado que é preciso ir além, oferecendo ao aluno a oportunidade de aprender diversos usos e formas da língua, um processo que deve ser construído a partir de práticas lingüísticas presentes no cotidiano, as quais são manifestadas também na escrita e na leitura, práticas essas não encontradas durante a realização da pesquisa.

Nas observações processadas em sala de aula durante, no que tange ao trabalho didático para favorecer situações de comunicação entre os alunos verificou-se que a docente mesmo sofrendo com as limitações teóricas tanto para o trabalho com educação de adultos, quanto para o ensino da língua, utilizava-se de algumas estratégias didáticas que favoreciam situações de comunicação lingüística entre os alunos, como o trabalho em grupo. Ressalvamos apenas o fato de que, sempre os mesmos alunos, imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, permaneciam na maioria das vezes em silêncio, inibidos de iniciar qualquer participação oral, notadamente aqueles que apresentavam maiores dificuldades com a língua, sem, contudo merecer qualquer iniciativa de reparação por parte da docente.

Outras estratégias eram utilizadas como a famosa “roda”, onde os alunos ficavam em círculo para debater sobre determinados temas, e depois solicitados a fazer uma produção de texto sobre o assunto. Registramos numa dessas atividades, o tema “As regras da nossa vida”, cuja produção de textos de um dos sujeitos, é apresentada a seguir:

Asopiones

*A minha opião é o siguinte asi como temos falado de regras opinião sugestão e que nos não devemos nos sentir inferior uns dos outro por que nos somos **capaces** de conquistar os nosso objetivo nunca disistir de nosso sonho porque sempre*

*teremos dificuldade sempre teremos obstáculo é para poder enfrentar temos que ter domio próprio para poder vencer as barreiras que se nos prescenta em nosso dia a dia ate nos chegar onde queremos é muita **veces** nos sentimos **incapaces** e inútil mas temos que vencer temos sabedoria é conhecimento e entendimento.*
(ALFABETIZANDA DA ESCOLA “Y” E IMIGRANTE BOLIVIANA).

Outro texto:

Sujeitão

O minha opinhao e todas minhas colegas nunca dixistierão do estudo porque e muito **doro** mais e **asi** que gente tem que **bencer** a batalha por nos trabalhamos e chegamos cançada em casa e não tem que **cera si** devemos ter muita coragem e enfrentar a nossa **barera** que sempre nos tem e sempra parecera em nosa frente sponhamos no meu caso trabalho muito tem dia que eu penso **assi** não vô mas estudar meus filhos falam prami mamãe vai estudar **si** porque a senhora **comeso** tem que **com tinuar asta** o final a gora eu penso nunca vo desisti de meu estudo e muito (ALFABETIZANDA DA ESCOLA “Y” E IMIGRANTE BOLIVIANA).

O silenciamento dos sujeitos pesquisados aparece de forma contundente em suas produções textuais, após “roda de discussão sobre As regras da nossa vida”: O sentimento de “ser menos” está presente nos dois trabalhos trazidos como amostras, assim como, o sentimento que move tais sujeitos: a vontade de vencer e ser aceito na sociedade como alguém que “produz”. Assim, como são evidentes os traços da oralidade presente na escrita dos sujeitos.

Na estratégia didática utilizada pela docente, identificamos algumas similaridades com a metodologia do *Círculo de Cultura* cujo idealizador foi Paulo Freire. A forma de círculo permite que todos se olhem e se percebam; a figura da docente- está mais para uma coordenadora, ou animadora, que para um educador, já que apenas coordena as discussões ao tempo que também participa delas, trocando experiências com os alfabetizando, sobre diferentes temas presentes no dia a dia dos sujeitos, como por exemplo, do apelo comercial do *Natal*, em detrimento da proposta de solidariedade que esta época representa.

Todavia, ressentimo-nos de uma resposta da docente em relação aos discursos produzidos pelos sujeitos, como também, de uma ação mais direta no sentido de incluir nas discussões os sujeitos, imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, cujas marcas na oralidade criam uma barreira invisível que exclui e silencia tais sujeitos de uma maior participação e conseqüentemente de uma ação facilitadora da aprendizagem.

Na escola “X”, na busca pela identificação junto a docente de proposições didáticas que pudesse facilitar a comunicação oral entre os sujeitos, e desse momento, extrair informações relevantes sobre suas próprias histórias de vida, tipos de conhecimento, cultura,

valores, crenças e outras informações relevantes no trabalho com educação de adultos, esta prestou a seguinte informação: *Desenvolvo estratégias diversas, pois considero que o aluno precisa compreender a diferença entre a fala e a escrita. Incentivo a prática da oralidade conversando com os alunos sobre questões cotidianas, histórias de vida e outras* (PROFESSORA ALFABETIZADORA DA ESCOLA “X”).

Da informação fornecida pela docente, verifica-se o caráter generalista “estratégias diversas” que utiliza para ilustrar as possíveis estratégias de que faz uso em sala de aula, inviabilizando qualquer tentativa de análise de sua adequação tanto a proposta de Educação de Adultos, quanto à perspectiva de alfabetização e letramento. O que também pode ser percebido como um argumento defensivo por não “ter” ou ainda, “não saber” justificar outras práticas que fujam ao puro verbalismo ou a repetição do método expositivo verificado em sala de aula, com raras participações do alunado.

A GUIA DE UMA CONCLUSÃO: POR UMA EDUCAÇÃO QUE RESPONDA A DIVERSIDADE.

Só aprende aquele que se apropria do aprendido transformando-o em apreendido, com o que pode por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existentes concretas.

Paulo Freire.

A pequena mostra de diversidades culturais existentes em Guajará-Mirim nos dá a idéia da pluralidade cultural existente num país com as dimensões geográficas e contextos históricos de colonização que é o Brasil. Contraditoriamente, do caráter inegável das distintas etnias presentes em nossas raízes, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com tal diversidade e, por conseguinte, apresenta sérias dificuldades em desenvolver práticas pedagógicas capazes de dar conta da cultura subjacente às minorias pobres, aqui representados pelos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, a despeito de qualquer iniciativa no campo governamental de políticas educacionais voltadas para a pluralidade de culturas, a exemplo das diretrizes contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A educação em ambiente de fronteiras, nesse trabalho analisadas a partir da alfabetização de imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos nos programas da EJA, reclama a re-significação da escola e do currículo como um espaço de reinvenção das práticas pedagógicas que forjam as identidades homogêneas. Mesmo sendo pacífica a aceitação da diversidade nas classes de alfabetização de adultos, tal acepção não tem garantido a execução de uma educação multicultural nos ambientes pesquisados.

A busca pelo reconhecimento da diferença, e nesse reconhecimento a invocação da igualdade de direito, demandam para a educação a promoção de práticas pedagógicas que atenda as expectativas e necessidade dos diferentes grupos presentes na escola. É o reconhecimento da *diferença pela* escola que vai possibilitar uma educação realmente inclusiva e multicultural.

Uma educação multicultural, inclusiva, crítica e criativa reclama mudanças radicais na estrutura de poder da escola e da sociedade, posto que, “do ponto de vista crítico, é impossível negar a natureza política do ato educativo, assim como é impossível negar o caráter educativo do ato político” (FREIRE, 1999, p.23). Uma educação inclusiva exige de seus atores sociais a clareza em “torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê* desenvolvemos nossa atividade política, portanto educativa. Notadamente, constatou-se entre os educadores pesquisados, uma visão ingênua sobre a educação, e nela, a língua(gem), fio condutor de todo

o processo educacional é tida como neutra, consolidando o quadro de desigualdades e marginalização dos grupos minoritários existentes na escola.

Neste sentido, interessa saber por que as variações lingüísticas manifestas na oralidade do jovem adulto aprendiz, não tem sido percebida e valorizada na EJA como ponto de partida para a aprendizagem da língua(gem) escrita valorizada pela escola? Ou ainda, por que determinadas práticas pedagógicas legitimam certos interesses de classe, gênero e raça? Quem são os excluídos?

Verificou-se nas escolas pesquisadas, que as docentes responsáveis pelas turmas de alfabetização de adultos não receberam qualquer tipo de atualização pedagógica ou participaram de programas de formação continuada para atuar nesse segmento de ensino. Suas atribuições no Programa estão atreladas ou à complementação de carga horária, ou a contratos emergenciais, o que nos leva a inferir que as políticas públicas voltadas para resgatar a dívida social provocadas pelo analfabetismo das classes populares, são esvaziadas de significação prática quando não se revertem numa educação de qualidade em favor dessa mesma classe, mas em politicagem com roupagem de inclusão e universalização do ensino, discurso presente em toda a história da educação brasileira.

Ora, o grande diferencial da educação multicultural reside no conhecimento das diferentes culturas e de sua proposta de integração, não no sentido de anular uma cultura em detrimento de outra, mas de propor uma integração a partir da diferença, conforme Bortoni-Ricardo (2005):

[...] função da escola, no processo de aquisição da linguagem, não é ensinar o vernáculo, pois estes os alunos já trazem consigo ao iniciar a escolarização, pois o adquirem na sua rede primária de relações, constituída da família e vizinhos. A função da escola é justamente desenvolver outras variedades que se vão acrescer ao vernáculo básico. Em ambientes bilíngües ou multilíngües, as variedades adquiridas na escola poderão ser outras línguas (BORTONI-RICARDO, 2005, p.49).

Constou-se durante a pesquisa que mesmo dispondo de uma clientela multicultural o ensino da língua(gem) é centrado na perspectiva de que o português é a língua materna de todos os sujeitos, silenciando a presença dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos. Nesse sentido, a cultura da língua(gem) hegemônica presente na EJA em Guajará-Mirim, nas classes de alfabetização, conforme afirma Cavalcanti e César (2007, p.48), “carrega o germe do racismo, a justificação da exclusão e apagamento das culturas subalternizadas”. O preconceito silencioso de que são vítimas os sujeitos imigrantes bolivianos e seus filhos, contribui para a projeção de uma imagem inferior ou humilhante, que deforma e oprime, naturalizando na sociedade formas veladas de preconceito étnico e de condição social. “Não

dar um reconhecimento igualitário é uma forma de opressão”. (TAYLOR, 1994, apud PRIORE 2002).

Verificou-se ainda, que enquanto para os alunos brasileiros o bilingüismo é opcional, no caso das minorias étnicas nas classes da EJA, o bilingüismo é compulsório. *A esse aluno não é dada opção: ele é obrigado a aprender a língua majoritária do país e se tornar bilíngüe* (MAHER, 2007, p.68).

A pesquisa evidenciou que mesmo estando os dois grupos brasileiros e bolivianos, na condição de analfabetos, o fato de ser imigrante impõe aos sujeitos bolivianos vencer não apenas as barreiras do alfabetismo imposto pela sociedade do conhecimento, mas, sobretudo o preconceito e a discriminação que prospera na sociedade local contra as marcas identitárias presentes na oralidade de tais sujeitos. Neste caso verifica-se que tais sujeitos não estão apenas em busca da escolarização tardia, estão em busca do reconhecimento e da aceitação ao mesmo tempo em que a escola, os leva a negar suas características culturais, quando impõe a tais sujeitos o mesmo tratamento didático de ensino da língua(gem), desconsiderando os saberes sociolingüísticos e culturais experienciados antes de seu retorno ao processo de escolarização.

Verificou-se ainda, que a aprendizagem da língua oficial do Brasil tem para os imigrantes um valor simbólico maior que o os percebidos entre os nacionais. Pagam o preço da discriminação e exclusão quando o fracasso nas escolas brasileiras lhes fecha as portas da única oportunidade de que dispõem para o reconhecimento de sua condição de cidadãos na nova terra que escolheram para viver. Trindad (2002), ao discutir o multiculturalismo e a constante busca pela escolarização a despeito de todo o processo exclusão social que são vítimas as classes minoritárias na escola, assim se posiciona:

Entra ano e sai ano, e assistimos ao triste quadro no período de matrícula escolar; centenas de pessoas [...] de baixa renda, esperando e lutando para conseguir uma vaga para seus filhos na escola pública. Esse movimento anual nos faz pensar que a escola pública, além de ser um espaço plural, é um veículo (talvez o único), um espaço fundamental de educação para uma faixa/camada da população, um veículo que acena para uma possibilidade de inclusão social, de instrumentalização da apropriação de saberes que possam contribuir para o usufruir dos direitos conferidos àqueles considerados cidadãos (ãs) melhoria de condição de vida (TRINDADE, 2002, p. 13).

Apesar da condição de imigrante por si só ensejar a percepção da diferença e nela a adequação de práticas pedagógicas que privilegiem o pleno desenvolvimento do sujeito aprendiz, além do domínio da língua (gem) através da leitura e escrita, na prática, tais sujeitos reclamam a condição de invisibilidade em que se encontram imersos pela concepção de língua

homogênea que direciona todo o processo didático, sem considerar as diferentes culturas manifestas na variante linguística utilizadas pelos sujeitos.

Coadunando com o pressuposto teórico defendido neste trabalho, de que toda e qualquer metodologia articula uma opção política, uma teoria de compreensão e de interpretação da realidade, verificou-se a partir das escolhas didáticas nas duas escolas pesquisadas, que a concepção de língua(gem) que orienta todo o processo de ensino da língua(gem) nas classes de alfabetização de jovens e adultos, alternam-se entre a linguagem enquanto expressão do pensamento, e a compreensão da linguagem enquanto instrumento de comunicação.

Muito embora os atuais estudos da teoria crítica do currículo tenham colocado em evidência a necessidade de reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos históricos situados no tempo, no espaço e portadores de uma cultura, notadamente nas escolas, tais acepções não tem se traduzido em uma mudança capaz de proporcionar a tais sujeitos, melhores condições de ensino e aprendizagem. As proposições didáticas verificadas nas escolas lócus da pesquisa remetem ao ensino da gramática como um sistema de regras a ser memorizadas e seguidas pelos alunos, privilegiando o ensino da norma padrão, falada pelas classes dominantes, em detrimento de qualquer outra variante linguísticas utilizada pelos grupos minoritários. A língua(gem) é tida como um sistema organizado de signo através do qual um emissor comunica uma mensagem a um receptor, independentemente das condições sociais de sua produção.

Embora dentre as funções da linguagem, a comunicação seja uma delas, necessário se faz ressaltar que tal modelo pedagógico é passível de restrições em situações concretas de ensino da língua(gem), especialmente se considerados as características multiculturais da clientela analisada, e os distintos códigos verbais presentes na oralidade dos sujeitos pesquisados. Nesse sentido, todo e qualquer processo de comunicação entre professor e aluno prescinde de um emissor que é ao mesmo tempo ouvinte, e de um receptor, que é ao mesmo tempo emissor, ao tempo que estão presentes nos diálogos, as condições sociais e históricas em que tais discursos são produzidos.

Reconhecidamente, as conseqüências deste tipo de acepção é uma educação bancária, onde os sujeitos são considerados depósitos, onde o professor deposita conhecimentos, é uma educação que oprime, quando não possibilita aos sujeitos a visibilidade e audibilidade necessárias ao processo de emancipação social

No que tange a perspectiva do letramento, identificou-se nas escolas pesquisadas a metodologia do trabalho com textos. O Texto, além da perspectiva de mediação entre o

mundo e o processo de aprendizagem da língua(gem) escrita na alfabetização de jovens e adultos, também cumpre a função de permitir o acesso a diferentes portadores de textos que circulam socialmente, permitindo a atuação dos sujeitos sobre os mesmos, apropriando-se dos usos sociais da escrita, por vez que são indissociáveis os processos de alfabetização e letramento, conforme preconiza Soares (1990).

Embora o trabalho com alfabetização a partir de textos seja uma metodologia que possibilita contribuições significativas na EJA, não consideramos que os textos selecionados possam ser capazes de permitir a interação e a contextualização da realidade social dos pesquisados. Pelo contrário, os textos selecionados são desprovidos de qualquer significado e mais que isso, ignora completamente o fato de que os sujeitos são jovens e adultos que vivem num mundo real, e que precisam se instrumentalizar com os mesmos mecanismos de poder pela apropriação da língua(gem), que lhes possibilitem as chances da inserção social através do reconhecimento da cidadania brasileira. Necessário se faz mencionar, que a preferência das docentes nas escolas pesquisadas por textos provenientes de obra infanto-juvenil, representa um retrocesso aos princípios teóricos que apontam que a criança passa por estágios de desenvolvimento, o que enseja formas diferenciadas de ensino em cada etapa de vida.

Ora, a criança não em um adulto em miniatura, de igual maneira, o adulto não pode ser considerado como uma criança grande. A Educação de adultos precisa ser pensada dentro de um quadro referencial que considere as especificidades dessa clientela, seus mecanismos de construção do conhecimento, suas relações e expectativas sociais, suas histórias de vida e formas de interação com o mundo, que podem ser resumidas através do termo “Andragogia”.

Retomando as questões balizadoras desse trabalho, que questionam: Como os programas de alfabetização de jovens e adultos da rede oficial de ensino em Guajará-Mirim, respondem às exigências de inclusão social dos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos integrantes de tais programas, a pesquisa evidenciou, que mesmo estando sob a égide dos ideais democráticos de universalização do ensino, da proposta de resgate da dívida social com os adultos não escolarizados, na prática, as escolas oficiais que trabalham com a alfabetização de jovens e adultos no 1º segmento em Guajará-Mirim, ao mesmo tempo em que possibilita o ingresso do “diferente” decorrente de sua posição geográfica e do próprio contexto de sua ocupação urbana, ainda não se reorganizou para atender as correntes diversidades constituídas especialmente pela linguagem utilizada pelos sujeitos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos, que silenciados na escola pela adoção de uma proposta didática homogeneizante e monocultural do ensino da língua, acabam por assumir na sociedade local posições subalternas, tidas de menor prestígio e de menor valor.

No reverso das políticas públicas de inclusão propagada a partir dos anos 90 que fornecem inclusive diretrizes curriculares de respeito à diversidade e a pluralidade culturais conforme expressa os Parâmetros Curriculares Nacionais, a pesquisa demonstrou que as escolas públicas que trabalham com alfabetização no 1º segmento da EJA em Guajará-Mirim não sabem como lidar com a imensa diversidade de culturas que tomam assento nessas escolas. Na escola “X” a percepção da diferença através da variante lingüística utilizada pelos sujeitos *é vista, porém é apagada*, uma vez que a professora alfabetizadora reconhece a existência dos alunos bilíngües e o contexto multicultural da região de fronteira representada em sala de aula, todavia, tal reconhecimento não se reverte em ações didáticas capazes de privilegiar essa diversidade cultural em favor da aquisição do domínio da língua(gem) ensinada na escola. Na escola “Y”, o aspecto multicultural e plurilíngüe existente na sala de aula também *são percebidos pela professora alfabetizadora, todavia ignorado, quando não se traduz em práticas emancipadoras capazes de dar audibilidade aos sujeitos envolvidos*, tampouco se reverte em metodologias diferenciadas no processo de aquisição da língua(gem) escrita, pelos imigrantes bolivianos, numa oposição clara aos preceitos pedagógicos que afirmam *que para aqueles que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais*.

Constatou-se que, são incipientes ainda, práticas pedagógicas voltadas às questões multiculturais que possibilite esses jovens e adultos reconhecerem-se nas suas diferenças evitando rótulos, estereótipos e preconceitos.

A formação de identidades depende dos processos de socialização e de ensino aprendizagem que ocorrem de acordo com as características físicas, cognitivas, culturais e étnicas nos processos educativos. A ausência de um exercício dialógico dentro da escola que possibilite a negociação permanente dos sujeitos em respeito à *diferença do outro*, tende a contribuir para que se reproduzam dentro da escola, os mesmos mecanismos de exclusão e alienação cultural e que tira dos sujeitos a oportunidade de *ser mais*.

O preconceito étnico, de classe e de condição presentes no seio da sociedade guajaramirense, é resultante de uma educação que não reconhece a existência do outro, ou que exprime em seu currículo, *um falso reconhecimento*, através de um discurso libertador, mas concretizados numa prática opressora. O respeito à diversidade da qual reclamam os oprimidos, não se traduz apenas na oferta de vagas, ou na existência de programas voltados para educação de adultos, mas sim de uma prática pedagógica que perceba a língua enquanto movimento, “a língua é viva [...] e toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação” (BAGNO, 2002, p.117), também questiona a

própria realidade, os mecanismos sociais como a propriedade, e os políticos como a concentração de poder, as leis do capitalismo que transforma pessoas em produto classificando em superiores e inferiores, ricos e pobres, enfim questiona o próprio contexto social em que atuam os sujeitos.

Cabe a tarefa intrínseca da reflexão, de auto-reflexão e da crítica, para que assim altere um quadro de consciência, que altere as raízes da violência, que no seu entender transforme as raízes de quem possa produzi-la. Numa sociedade onde cada vez mais precisamos aprender a ser, aprender a conviver, necessitamos de uma escola que articule através de seu currículo o aprender a aprender e o aprender a fazer uma sociedade mais justa e mais democrática. *A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo. A consciência do mundo e a consciência de mim me fazem um ser não apenas no mundo, mas com o mundo e com os outros. Um ser capaz de intervir no mundo e não só de se adaptar.* (FREIRE, 2000, p.40).

Ora, o comportamento percebido na escola é a reprodução do comportamento da sociedade de Guajará-Mirim. Uma das formas de combater tais preconceitos passa igualmente pela escola.

A par de todas as discussões a despeito da cultura das minorias sociais, bem como, da necessidade de promover releituras da história dos processos de colonização e ainda de ocupação dos espaços geográficos brasileiros, pouco ou quase nada tem sido feito nas escolas na promoção de práticas educativas multiculturais e inclusivas.

A diversidade cultural é a riqueza da humanidade. Para cumprir sua tarefa humanista, a escola precisa mostrar aos alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso, a escola tem que ser local como ponto de partida, mas tem que ser internacional e intercultural como ponto de chegada. [...] A escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas, concepções de mundo. (GADOTTI, 1992)

A pesquisa evidenciou que: Os ideais democráticos inclusivos calcados numa escola universal está a exigir dos atores da escola práticas alicerçadas numa pedagogia crítica, libertadora, comprometida com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. (GIROUX & McLAREN 2006).

Finalizo este trabalho, com as palavras de Freire (2000, p.79) conclamando aos educadores, aos alunos, e aos pais de alunos a *não cruzar os braços diante da miséria,*

esvaziando, desta maneira, as nossas responsabilidades num discurso cínico e morno, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982 (Publicação original em inglês, 1979).

_____. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 (Publicação original em inglês, 1985).

BAGNO, Marcos; STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BAGNO, Marcos. **Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. **Preconceito Lingüístico. O que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8. ed. Hucitec: São Paulo, 1997

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; VAL, Maria das Graças Costa (Orgs.). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: eale: Autêntica, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Alfabetização leitura e escrita**. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/ale/meio.htm>> Acesso em 02/07/08

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORBA, F. da S. **Introdução aos estudos lingüísticos**. 12. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós cheguem na escola, e agora?: Sociolingüística e educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BOOTH, Wayner C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M.. **A arte da pesquisa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BRASIL. .Ministério da Educação. Educação de jovens e adultos: **Proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo:Ação Educativa; Brasília:MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais- 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental / MEC, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira e outros, **O coordenador Pedagógico e a formação docente**. 9 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

CABRAL, L. S. **Introdução à lingüística**. 7. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e lingüística**. 10 ed. São Paulo, SP: Editora Scipione, 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO, Stella Maris (Orgs.) **Transculturalidade; linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

CERVO, A. L; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 4 ed. São Paulo: MAKRON Books, 1996.

CIPRO NETO, Pasquali; INFANTE, Ulisses. **Gramática da língua portuguesa**. São Paulo. Editora Scipione, 1999.

CITELLI, A. O. **O ensino de linguagem verbal em torno do planejamento**. In: MARTINS, M. H. (Org.) **Questões de linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1994a.

CITELLI, B. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, v. 1, 1997b.

CORTEZ, Suzana e Xavier, Antônio Carlos. **CONVERSAS COM LINGÜÍSTAS; Virtudes e Controvérsias da Lingüística**. Parábola Editorial: São Paulo, 2003.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Nova York: UNICEF, 1990.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras: A ideologia subjacente ais textos didáticos**. 13 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DEMO, Pedro. **A educação do futuro e o futuro da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. *Cad. CEDES* [online]. 2001, v. 21, n. 55, pp. 58-77. ISSN 0101-3262. doi: 10.1590/S0101-32622001000300005 Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em 02/03/2009

FARIAS, Elísio Vieira; FARIAS, Sueli V. Moraes de. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: dos discursos à prática. In: *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v.8, n.2, p.243-252, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v8n2/art11.Elisio%20V.de%20Faria.pdf> Acesso em 10/02/2008, 20h48min.

FARIAS, Dóris Santos de (org.). **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003. Disponível em: < http://www.unb.br/brasilalfabetizado/pdf/cart_total.pdf . Acesso em 09/03/2009.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística I: Objetos teóricos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à lingüística II: princípios de análise**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

FRANCISCO FILHO, GERALDO. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. **Educação de jovens e adultos: pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino aprendizagem de língua portuguesa**. Disponível em http://www.unigran.br/interletras/n1/inter_estudos/concepcoes.html. Acesse em 07/02/2009 às 10h27min.

FERREIRO, Emília. Leitura, bibliotecas, alfabetização. **Jornal Proler**. Ano . N. 20. Out;/nov. 2001. Rio de Janeiro: Programa Nacional de Incentivo à Leitura Fundação Biblioteca Nacional.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Orgs.). **Trabalho formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999.

FIORIN, José Luiz (org.) **Introdução à lingüística; objetos teóricos**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

FORQUIM, Jean-Claude. **As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisas**. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, n.21(1), 1986.

FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade a escrita**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 37 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** 9 ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1998.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessário a prática educativa.** 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 2 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

_____. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 18ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

FREIRE, A. M. A. **A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire.** In: GADOTTI, M. (org.). **Paulo Freire: uma bibliografia.** São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. A.(org.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2007.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2006.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** 4 ed. São Paulo: Editora Ática, 1990.

GARCIA, Regina Leite. (Org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GERALDI, J.W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J.W.; CITELLI, B. (orgs.) **Aprender e ensinar com textos de alunos.** Vol. 1. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-24.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GIL, Antônio Carlos, **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed., São Paulo, SP: Atlas, 1991.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O Jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os estudos sobre linguagens: uma história das idéias. Linguagem Cultura e Transformação.** 2001. Disponível em <http://www.comciencia.br/reportagens/linguagem/ling14.htm> Acesso em: 17/03/2009.

GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GURGEL, Nair. **Como ler o discurso do aluno.** Curso de especialização *lato sensu* em Linguagem e Educação. Campus da Unir em Guajará-Mirim, Julho de 2004.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem.** 10 ed. São Paulo: Contexto, 2007

KRISTEVA, Júlia. **História da linguagem.** Trad. Maria Margarida Barahona. Lisboa: Edições 79, 1969.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador.** 17 ed. São Paulo: Ática, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5 ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Para que servem as escolas?** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995

LIMA, Maria Roseane Corrêa Pinto. **Ingleses Pretos, Barbadianos Negros, Brasileiros Morenos? Identidades e Memórias** (Belém, séculos XX e XXI). 2006. 187 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Pará. Belém. 2006.

LOPES, E. **Fundamentos da lingüística contemporânea.** São Paulo: Cultrix, 1979.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: Uma introdução;** São Paulo: EDUC, 1986.

LUCK, Heloísa. Et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAESTRI, Florence Carboni; MAESTRI, Mário. **A Linguagem escravizada: língua, histórica, poder e luta de classes.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

MONROE, Paul. **História da educação.** 18 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MARCANTONIO, Antonia Terezinha; SANTOS, Martha dos; LEHTELD, Neide Aparecida de Souza. **Elaboração e divulgação do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1993.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala à escrita: atividade de retextualização.** 7ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, Mário A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 7 ed. São Paulo: Cortez 1999

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica/ Didática prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

MATEUS, M.H. e VILLALVA, A. (2006) **O Essencial sobre Linguística**, Ed. Caminho, Lisboa, (pp.31-37). Disponível no site http://www.dgidec.min-edu.pt/GramaTICa/breve_historia_da_gramatica.htm. Acesso em 05/02/2009, às 19h48min. P.4/5

MELLO, Maria Cristina de; RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral (Orgs.) **Letramento: significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, A. F. ; SILVA, T.T. (Orgs.) **Currículo, Cultura e sociedade**. 9 Ed. São Paulo: Cortez, 2006..

ORLANDI, E. P. **O que é lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PETER, Margarida Maria Taddoni. Morfologia. In: **Introdução à lingüística; objetos teóricos I**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 11-24

VELANGA, Carmen Tereza. **O Currículo e suas relações com Movimentos Migratórios em Rondônia na Universidade de Fronteira**. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre : ANPAE, 2007. Disponível em < www.isecure.com.br/anpae/67.pdf> Acesso em 16/03/2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das políticas educacionais na América latina e suas conseqüências para os Trabalhadores docentes**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 761. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 03/02/2009 às 23h33min.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **O Brasil dos Imigrantes**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A Construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2005.

PERINI, Mário A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 1999.

PILETTI, Nelson; PILETTI, Claudino. **História da educação**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 1997.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **Exclusão/inclusão sociocultural e educacional: um escopo analítico sobre seus fundamentos**. In: Alteridade e multiculturalismo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

ROULET, E. **Teorias lingüísticas, gramáticas e ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira, 1972.

SANTOS, B.S. **As tensões da modernidade**. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em 02/02/2009.

SANTOS, Carlos Alberto Gomes dos. Pressupostos teóricos da didática. In: **Didática em questão**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 32-37.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. Tradução de CHELINI, A. & PAES, J. P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1986.

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Linguagem e escola; uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática: 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa e ALMEIDA, Jane Soares. **O legado educacional do século XIX**. Araraquara: UNESPE- Faculdade de Ciências e Letras, 1998.

SOUZA, Solange Jobim e, e outros. **Infância e Linguagem**. 11 ed. Papyrus Editora, 1997.

SUSAN, Stainback.; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

TARALLO, Fernando. **A Pesquisa sociolingüística**. 3 ed. São Paulo: Editora Ática S.A, 1990.

TERRA, Ernani. **Linguagem, Língua e Fala**. São Paulo: Spicione, 1997.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: IBRASA, 1986.

TOUFNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005- (Coleção Questões da nossa época; v 47).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos (Orgs.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

UNESCO. Hacia uma educacion sin exclusiones: novos compromissos para a educação de pessoas jovens e adultas na América Latina e Caribe. Santiago: 1998. Documento. *In*: FARIAS, Dóris Santos de (org.). **Alfabetização: práticas e reflexões; subsídios para o alfabetizador**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.unb.br/brasilalfabetizado/pdf/cart_total.pdf> Acesso em 09/03/09.

VELANGA, Carmen Tereza. **O Currículo e suas relações com Movimentos Migratórios em Rondônia na Universidade de Fronteira**. In: XXIII Simpósio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro e I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, 2007, Porto Alegre. Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Porto Alegre : ANPAE, 2007. Disponível em < www.isecure.com.br/anpae/67.pdf> Acesso em 16/03/2009.

VIANA, Alexandre Bezerra. **Edição de áudio: novas tecnologias no curso técnico de música**. In: **Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais**. X encontro anual da ABEM. Uberlândia , 07 a 11 de outubro de 2001. Disponível no site < <http://www.scribd.com/doc/7057518/ABEM2001>> Acesso em 14/06/2009.

VIGOTSKY, L.S; LURIA, et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** 10 ed. São Paulo: Ícone, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZACCUR, Edwirges (org). **A Magia da Linguagem**. Rio de Janeiro: SEPE/RJ/DP&A, 1999.

OBRAS CONSULTADAS

ECO, Humberto. **Como se faz uma tese**. 21 ed. São Paulo: Perspectivas, 2007.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso. **Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna**. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico: elaboração e formatação**. Explicitação das normas da ABNT. 14 ed. Porto Alegre: s.n. , 2008.

MOREIRA, Dorosnil Alves (Org). **Ética, educação, universidade, sociedade: reflexões acerca de vivências e práticas como respostas às necessidades sociais no contexto da Amazônia**. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 192p.

MOREIRA, Dorosnil Alves. O Pensamento de Paulo Freire e as implicações nas desigualdades sociais e no poder local: como a educação pode melhorar a vida da sua comunidade, da cidade, do país e do mundo? In: **Encontro marcado em Educação**. COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza (Org). Campinas, SP: Editora Alínea, 2007. p.130-8.

MOREIRA, Dorosnil Alves. **Universidade Federal de Rondônia (UNIR): desafios e enfrentamentos na constituição de uma instituição universitária multicampi**. São Paulo. 2005. 411p. Tese (Doutorado em educação: currículo). PUC, SP.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Questionário de pesquisa destinado aos professores alfabetizadores em atuação na EJA nas escolas pesquisadas.

APÊNDICE B- Questionário de pesquisa destinado aos coordenadores do Programa EJA na Rede Municipal.

APÊNDICE C- Questionário de pesquisa destinado aos alunos nas escolas pesquisadas “X” e “Y”.

APÊNDICE D- Carta de apresentação da pesquisadora nas escolas da Rede Pública.

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa destinado aos professores alfabetizadores em atuação na EJA nas escolas pesquisadas



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM**



Caro respondente,

O material que acaba de receber, é um importante instrumento de coleta de dados para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, do Campus da UNIR em Guajará-Mirim, desenvolvido pela mestranda Prof.^a Mírian Cruz Amaro, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Colares, que investiga a temática Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos no 1º ciclo. O objetivo da investigação consiste em evidenciar as principais dificuldades na aquisição da língua escrita pelos jovens e adultos aprendizes, considerando o contexto multicultural dada a posição geográfica privilegiada da região, fronteira com a Bolívia. Sua participação é muito importante. Solicitamos sua colaboração oferecendo respostas condizentes com sua vivência profissional, bem como sua permissão para que os dados obtidos possam ser divulgados, incluindo a utilização de som e imagem.

Autorizo: _____
CPF _____ RG: _____

I IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de Magistério: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

II QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

a) Graduação em _____ Pós-Graduação em nível de:

() Especialização em _____ () Mestrado () Doutorado.

c) PARTICIPA OU PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO? () NÃO () SIM

Nome do Curso: _____ Ano: _____

_____ Ano _____
_____ Ano _____

d) PARTICIPA () OU PARTICIPOU () DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? () NÃO () SIM

Nome do Curso _____ Ano: _____

_____ Ano _____
_____ Ano _____

e) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COM EDUCAÇÃO DE ADULTOS? _____

f) QUAIS SUAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO?

() SOMENTE COM CRIANÇAS () SOMENTE COM ADULTOS () OUTROS:

III- INFORMAÇÕES SOBRE A TURMA

a) NÍVEL DE ENSINO E SERIAÇÃO: _____

b) QUANTOS ALUNOS INICIARAM O ANO LETIVO EM 2008? _____

c) QUANTOS ALUNOS EVADIRAM-SE? _____

d) QUANTOS ALUNOS FREQUENTAM REGURLAMENTE A AULA? _____

e) QUANTOS ALUNOS DO SEXO FEMININO _____ E MASCULINO _____

f) QUAL A MÉDIA DE FAIXA ETÁRIA? _____ ANOS

g) DENTRE OS ALUNOS, QUANTOS APRESENTAM DIFICULDADES NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA? _____

h) QUAIS SÃO AS MAIORES DIFICULDADES APRESENTADAS?

i) A TURMA POSSUI ALUNOS BILÍNGUES²⁴? QUANTOS? QUAL É A 2ª LÍNGUA?

j) NO QUE SE REFERE AOS ALUNOS BILÍNGUES, ESTES APRESENTAM DIFICULDADES DIFERENCIADAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA EM RELAÇÃO AOS DEMAIS ALUNOS NÃO BILÍNGUES? QUAIS? _____

l) NA HIPÓTESE DE EXISTÊNCIA DE ALUNOS BILÍNGUES,

IV- PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

m) NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA, QUE TIPOS DE PORTADORES DE TEXTOS SÃO UTILIZADOS COM MAIS FREQUÊNCIA?

²⁴ bilíngüe não é aquele que possui competência semelhante e perfeita nas línguas, mas sim quem utiliza constantemente duas (ou mais) línguas (ou dialetos) com diferentes pessoas em diversas situações do cotidiano e de acordo com seu propósito, ou seja, coexistência de duas línguas utilizadas como meio de comunicação.

- () LIVRO DIDÁTICO; () FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS;
 () REVISTAS; () CARTAZES; () RECEITAS CULINÁRIAS
 () JORNAIS; () CARTAS; () FOLHETOS INFORMATIVOS
 OUTROS. QUAIS? _____
-

n) QUE CRITÉRIOS ORIENTAM SUA ESCOLHA EM RELAÇÃO A DETERMINADOS PORTADORES DE TEXTO?

o) NO TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE LINGUAGEM ORAL, QUE ESTRATÉGIA É UTILIZADA PARA FAVORECER SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO ENTRE OS ALUNOS? _____

p) É POSSÍVEL IDENTIFICAR NESSE PROCESSO DE COMUNICAÇÃO ENTRE ALUNOS, VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DISTANTES DA NORMA CULTA?

q) NA SUA OPINIÃO, AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS APRESENTADAS ENTRE OS ALUNOS EM SALA DE AULA REVELAM:

- () A DIMENSÃO TERRITORIAL (BRASIL) DA QUAL FAZEM PARTE;
 () ESTÁ RELACIONADA AS CONDIÇÕES DE ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL;
 () ESTÁ RELACIONADA A AQUISIÇÃO DE UMA 2ª LÍNGUA (PORTUGUÊS);
 () NÃO CONSEGUE IDENTIFICAR A DIFERENÇA.

r) AO PERCEBER AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DISTANTE DA NORMA CULTA (NORMA PADRÃO) ENTRE OS ALUNOS, O PROCEDIMENTO DIDÁTICO ADOTADO É:

- () CORRIGIR A FALA DO ALUNO ADEQUANDO-A A GRAMÁTICA NORMATIVA;
 () OS DEIXA FALAR LIVREMENTE E DEPOIS FAZ A CORREÇÃO DA FALA DE ACORDO COM A NORMA CULTA;
 () PROMOVE UMA DISCUSSÃO SOBRE O USO DE DIFERENTES TIPOS DE LINGUAGEM EM CONTEXTOS DIFERENCIADOS;
 () OUTROS. QUAL? _____
-

s) UMA EXPRESSÃO QUE MELHOR REPRESENTA O CONCEITO DE LÍNGUA EM SUA OPINIÃO É:

- () A linguagem é a expressão do pensamento
 () A linguagem é instrumento de comunicação.
 () A linguagem é uma forma ou um processo de interação

t) Se Desejar fazer algum comentário a respeito do trabalho que desenvolve na Educação de Adultos, utilize os espaços abaixo.

Obrigada por sua participação!

APÊNDICE B- Questionário de pesquisa destinado aos coordenadores do Programa EJA na Rede Municipal



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM**



Caro respondente,

O material que acaba de receber, é um importante instrumento de coleta de dados para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, do Campus da UNIR em Guajará-Mirim, desenvolvido pela mestrandia Prof.^a Mírian Cruz Amaro, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Colares, que investiga a temática Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos no 1º ciclo. O objetivo da investigação consiste em evidenciar as principais dificuldades na aquisição da língua escrita pelos jovens e adultos aprendizes, considerando o contexto multicultural dada a posição geográfica privilegiada da região, fronteira com a Bolívia. Sua participação é muito importante. Solicitamos sua colaboração oferecendo respostas condizentes com sua vivência profissional, bem como sua permissão para que os dados obtidos possam ser divulgados, incluindo a utilização de som e imagem.

Autorizo: _____
CPF RG:

I IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

Nome: _____

Idade: _____ Formação Profissional (Habilitação) _____

Pós-Graduação em nível de: () Especialização em _____ () Mestrado () Doutorado

Tempo de Magistério: _____ Vínculo: () Estadual () Municipal

Cargo que ocupa: _____

II QUANTO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

c) PARTICIPA OU PARTICIPOU DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO? () NÃO () SIM

Nome do Curso: _____ Ano: _____

_____ Ano _____

_____ Ano _____

d) PARTICIPA () OU PARTICIPOU () DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? () NÃO () SIM

Nome do Curso _____ Ano: _____

_____ Ano _____

e) HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA COM EDUCAÇÃO DE ADULTOS? _____

f) QUAIS SUAS EXPERIÊNCIAS ANTERIORES NA ÁREA DE ALFABETIZAÇÃO?

() SOMENTE COM CRIANÇAS () SOMENTE COM ADULTOS () OUTROS: _____

III- INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, COM ESPECIFICIDADE EM ALFABETIZAÇÃO.

- Quando foi implantado;
- Qual a proposta curricular;
- Quais os objetivos;
- Como são organizadas as turmas;
- O que significa o agrupamento por etapas;
- Qual o critério utilizado para escolha da escola;
- Como ocorre o processo de avaliação;
- Quem seleciona o material didático? O que é priorizado nesses materiais?
- Existe alguma estatística de evasão?
- Qual é o critério de seleção de professores para atuação na alfabetização de adultos?
- É feito acompanhamento pedagógico pela coordenação?
- Foi oferecido ao longo da implantação do programa, capacitação/atualização pedagógica para os professores?
- Qual é a orientação didática adotada em relação aos imigrantes e filhos de imigrantes bolivianos egressos nas turmas de alfabetização?
- De que forma é favorecido o letramento nas turmas de alfabetização?
- Os professores têm informações sobre o fenômeno do letramento?
- A coordenação tem conhecimento da presença de alunos bilíngües nas turmas de alfabetização?

IV- PROCESSO DIDÁTICO DE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

m) NO PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA ESCRITA, QUE TIPOS DE PORTADORES DE TEXTOS SÃO UTILIZADOS COM MAIS FREQUÊNCIA?

- () LIVRO DIDÁTICO; () FORMULÁRIOS E QUESTIONÁRIOS;
 () REVISTAS; () CARTAZES;
 () RECEITAS CULINÁRIAS () JORNAIS;
 () CARTAS; () FOLHETOS INFORMATIVOS

OUTROS. QUAIS? _____

n) QUE CRITÉRIOS ORIENTAM A ESCOLHA EM RELAÇÃO A DETERMINADOS PORTADORES DE TEXTO?

o) NO TRABALHO PEDAGÓGICO SOBRE LINGUAGEM ORAL, QUE ESTRATÉGIA É UTILIZADA PARA FAVORECER SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO ENTRE OS ALUNOS? _____

p) É POSSÍVEL IDENTIFICAR NESSE PROCESSO DE COMUNICAÇÃO/INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS, VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DISTANTES DA NORMA CULTA? CITE ALGUNS EXEMPLOS. _____

q) EM SUA OPINIÃO, AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS APRESENTADAS ENTRE OS ALUNOS EM SALA DE AULA REVELAM:

- () A DIMENSÃO TERRITORIAL (BRASIL) DA QUAL FAZEM PARTE (REGIÃO DO PAÍS);
 () ESTÁ RELACIONADA AS CONDIÇÕES DE ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL (CLASSE SOCIAL);
 () ESTÁ RELACIONADA A AQUISIÇÃO DE UMA 2ª LÍNGUA (PORTUGUÊS);
 () NÃO CONSEGUE IDENTIFICAR A DIFERENÇA.

r) AO PERCEBER AS VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS DISTANTE DA NORMA CULTA (NORMA PADRÃO) ENTRE OS ALUNOS, QUE PROCEDIMENTO DIDÁTICO CONSIDERA MAIS ADEQUADO:

- () CORRIGIR A FALA DO ALUNO ADEQUANDO-A A GRAMÁTICA NORMATIVA;

() OS DEIXA FALAR LIVREMENTE E DEPOIS FAZER A CORREÇÃO DA FALA DE ACORDO COM A NORMA CULTA;

() PROMOVER UMA DISCUSSÃO SOBRE O USO DE DIFERENTES TIPOS DE LINGUAGEM EM CONTEXTOS DIFERENCIADOS;

() OUTROS. QUAIS? _____

s) UMA EXPRESSÃO QUE MELHOR REPRESENTA O CONCEITO DE LÍNGUA/ LINGUAGEM EM SUA OPINIÃO É:

() A linguagem é a expressão do pensamento

() A linguagem é instrumento de comunicação.

() A linguagem é uma forma ou um processo de interação

t) EM SUA OPINIÃO:

ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS É _____

u) **O LETRAMENTO É** _____

v) Se Desejar fazer algum comentário a respeito do trabalho que desenvolve na Educação de Adultos, utilize os espaços abaixo.

Obrigada por sua participação.

APÊNDICE C- Questionário de pesquisa destinado aos alunos nas escolas pesquisadas “X” e “Y”.



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
CAMPUS DE GUAJARÁ-MIRIM**

Caro respondente,

O material que acaba de receber, é um importante instrumento de coleta de dados para a Pesquisa de Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, do Campus da UNIR em Guajará-Mirim, desenvolvido pela mestranda Prof.^a Mírian Cruz Amaro, sob a orientação do Prof. Dr. Anselmo Colares, que investiga a temática Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos no 1º ciclo. O objetivo da investigação consiste em evidenciar as principais dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem da língua escrita, bem como, identificar se as variações na fala decorrente do domínio de uma 2ª língua, o espanhol, têm de algum modo dificultado a aprendizagem da língua escrita (português).

Sua participação é muito importante. Solicitamos sua colaboração oferecendo respostas condizentes com sua vivência em sala de aula, bem como sua permissão para que os dados obtidos possam ser divulgados, incluindo a utilização de som e imagem.

Autorizo: _____
CPF _____ RG: _____

I IDENTIFICAÇÃO DO RESPONDENTE

a) Nome: _____

b) Sexo: () Masculino () Feminino Idade: _____

c) Série atual: _____ Estudou até que série do Ensino regular _____

d) Que ano parou de estudar antes de retornar à escola _____

e) Qual sua profissão? _____

Possui descendência boliviana? _____ Fala Espanhol?

II IDENTIFICANDO AS CAUSAS

a) Quais motivos fizeram no passado, você parar de estudar?

() Precisou trabalhar e não deu para conciliar com a escola;

() Constituiu uma família e não sobrou tempo para estudar;

() O marido ou a esposa não impediram ou dificultaram a freqüência a escola;

() Ingressou no serviço militar;

() Dificuldades de aprendizagem;

() Outra Causas. Quais _____

III- IDENTIFICANDO AS EXPECTATIVAS

a) Fale em poucas linhas porque voltou a estudar _____

IV- RECONHECENDO O AMBIENTE

a) Entre os seus amigos de classe, quantos alunos apresentam sotaque na fala influenciada pelo “Espanhol”, língua Boliviana? _____

V- Dos tipos de textos abaixo, assinale aqueles que você estudou ou foi oferecido durante as aulas durante o ano letivo.

() Livro didático; () Formulários e questionários;

() Revistas; () Cartazes;

() Receitas culinárias () Jornais;

() Cartas; () Folhetos informativos

Outros. Quais? _____

VI- UM POUCO SOBRE LINGUAGEM

a) Em sua opinião:

Escrever é _____

LER é _____

PRODUZA UM TEXTO CONTANDO SUA HISTÓRIA PESSOAL, CONTANDO:

- Por que parei de estudar?
- Que motivos me trouxeram de volta a escola;
- Principais dificuldades encontradas.

Obrigada por sua participação.

APÊNDICE D- Carta de apresentação da pesquisadora nas escolas da Rede Pública.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA



Guajará- Mirim, 12 de Maio de 2.008.

Ao Senhor
Miguel Édson Hurtado Oreiay
Representante de Ensino REN/SEDUC/GM

N E S T A

Senhor Representante,

Vimos através desta apresentar-lhe a mestranda **MÍRIAN CRUZ AMARO**, regularmente matriculada no Curso de Mestrado em CIÊNCIAS DA LINGUAGEM, Área de concentração: LINGUAGEM E EDUCAÇÃO, nesta Instituição de Ensino Superior.

Solicitamos de V. Sa. o acesso da mesma às instalações das escolas públicas estaduais onde ocorram à modalidade de ensino Educação de Jovens e adultos, no sentido de disponibilizar informações para o desenvolvimento de Pesquisa de Dissertação de Mestrado em que pese o assunto: Aquisição da linguagem escrita (alfabetização) e letramento no 1º segmento da modalidade EJA, planejamento curricular, método de Ensino, observação do processo Pedagógico em sala de aula e entrevistas com os alunos e educadores da referida modalidade. Trata-se de uma atividade prática estruturada da seguinte forma:

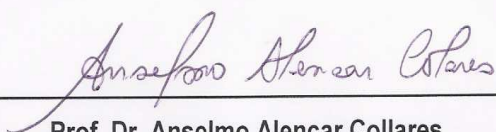
- Coleta de documentos: planejamento (análise do Referencial Curricular, proposta pedagógica, livros, cartilhas, textos produzidos pelos alunos, etc.).

- Observação da atividade didática e Entrevistas com educadores e alunos do 1º Segmento do Ensino Fundamental da modalidade EJA.

Em tempo, solicitamos que V. Sa. assine autorização oportunizando a realização da pesquisa documental e observação do processo pedagógico, a fim de que o mesmo possa constar como documento comprobatório de tal atividade acadêmica.

Contamos com o seu apreço e atenção quanto ao assunto.

Respeitosamente,



Prof. Dr. Anselmo Alencar Collares

Orientador

ANEXOS

ANEXO A- Amostra da produção de textos dos sujeitos pesquisados

ANEXO B- Lista de documentos necessários para o pedido de naturalização comum junto a Polícia Federal.

ANEXO C- Dados estatísticos sobre a alfabetização em Rondônia- censo demográfico 1991-2000- consultado em 05/05/2000 em:

<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?ibge/cnv/alfro.def>

ANEXO D- Dados da escola pesquisada “Y”- Educação de Jovens e Adultos, ano 2008 não inclusos no PDE da escola.

ANEXO A- Amostra da produção de texto dos sujeitos pesquisados

212.109

Guajará, Mirim, de Sombra de
 Produção de texto
 minutos 20 linhas

trite palavras liliq

Eu tenho muitos sonhos que
 não são realizados mas ni todos não
 não realizados este ano eu tian
 um deles que aparecerse meu filho mas
 o ano passa e não aparece
 e vai balizada. adia o dia ano
 e ano potada que já se passe
 sem três ano em inter época.
 O traço não são realizados
 um que não foi realizado
 ter mia casa mas tembra cetera
 que para o ano se ter
 o traço não são realizados
 um bon em prego pro todos
 não realizados e tudo cetera
 e todo que já realizou foi obra
 deiti e que tufer realiza

Maria Mourno Machado

LEONORA

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

/ /

Suspeição

Ó minha opinião é que todas
minhas colegas nunca
desistiram do estudo porque
é muito duro mais é assim que a
gente tem que vencer a batalha
por nos trabalharmos e chegamos na
conquada em casa não tem que ser
assí devemos ter muita coragem
e enfrentar a nossa barreira que sempre
nos tem e sempre a parecerá em sua
nossa frente soponhamos no meu
caso eu trabalho muito tem dias
que eu penso assim não dá mas
estudar meus filhos falam pra mim
manuáí pra estudar si porque tá
senhora començo tem que com timuar
asta a final a gora eu penso nunca
no desistir do meu estudo já sei
é muito difícil

Carolina Camama Marinho.

17 ♥ 12 ♥ 08

Aspirações

o sonho opido é o seguinte asi como
 temos falado de regras opimio sugestão
 e que nos não devemos nos sentir
 inferior uns dos outros porque nos
 somos capazes de conquistar os nosso
 objetivo Nunca desistir de nosso sonho
 porque sempre teremos dificuldade
 sempre teremos obstaculo é para poder
 enfrentar temos que ter domio proprio
 para poder vencer as barreiras que
 se nos apresenta em nosso dia a dia
 atirnos chegar onde queremos é muita
 vezes nos sentimos incapazes e inutil
 mas temos que vencer, temos sabedoria e
 conhecimento e entendimento.

Rosenda Gomi



Guayará Mirim 9 de Dezembro de 2008

Produção de texto

mínimo 20 linhas

Aluno, Wilton Felix Pardo
um Felicidade, para
toda a gente,
por que já está perto
para natal, para
ano novo

Minha pessoa,
estava preocupado,
estudar, por isso
eu comense este
ano, aqui em Brasil
por eu não Boliviano
eu estudo lá na
Bolívia quase não
estudar, aqui Brasil
estou comensando
de novo agora vou
continuar até que
terminar

MINHA HISTÓRIA PESSOAL

Quajá-Mirim, 18, 12, de 2008.

Meu nome é Carolina Camama Mauicó tenho 42 anos, moro em Quajá-Mirim no Bairro: Jardim das Esmeraldas. Agora vou contar um pouco da minha infância e porque parei de estudar.

Eu morava em Costa Marques com meus Pais e meus irmãos. Depois fomos morar na Belvís onde eu estudei da 1ª a 8ª série. Com o tempo tive que parar de estudar porque meus Pais não nos tinham dinheiro para comprar meus cadernos para eu estudar e se foi o motivo que parei daí comecei a trabalhar para ajudar a meus Pais sustentar meus 10 irmãos. Com o tempo conheci o pai de meus filhos tenho 5 filhos 3 homens e 2 filhas mulheres Mas agora eu tenho meu próprio trabalho para sustentar minha família.

Comecei a estudar na escola Salomão Silveira onde eu estudo agora da 1ª até 7ª série e aprendi bastante a ler e escrever eu só estraguei a Português a falender a falar direito o Português e escrever e por isso que comecei a estudar assim a perdido mais coisa que não sei mais se continuar até a final tenho fé em Deus que ele vai me dar muita Saúde e força para eu estudar e aprender mais eu tenho dificuldade na língua Portuguesa se vencer já que tenho a oportunidade agora tem dia que penso desistir da aula por que eu chego muito cansada do meu trabalho mais meus filhos falam pra mi não pode desistir continue e essa é a minha história da minha vida.

Só a graças a Deus que a Pareceu uma oportunidade de eu estudar e continue o estudo para os adultos que a gente ficou muito alegre com essa oportunidade de que nos deram.

Carolina Camama Mauicó

MINHA HISTÓRIA PESSOAL

Eu sou Boliviana vim morar no Brasil com 14 anos de idade e eu lamento muito a té hoje. É o meu estudo é onde eu paro para pensar e vejo quanto tempo paro, mais mesmo eu não posso desistir do meu sonho porque é melhor tarde do que nunca em dia espero chegar.

Por motivo de meu trabalho que eu decisei de todo, mais tenho uma esperança que se resta eu construí uma família e a minha necessidade de trabalhar deixei meus filhos com outra pessoa. Porque o motivo era preciso para poder trabalhar para poder ajudar o meu esposo para poder comprar uma casa mais com o tempo junto conseguimos nessa casa mais não posso parar tenho que conseguir os meus sonhos.

Tenho a pesar de ter pouco conhecimento tenho meu trabalho e uma rotina por que com pouco estudo tenho um trabalho muito digno e bom e se meus objetivos.

ANEXO B- Lista de documentos necessários para o pedido de naturalização comum junto a Polícia Federal

DOCUMENTAÇÃO NECESSÁRIA PARA O PEDIDO DE NATURALIZAÇÃO COMUM
Foto 3/4, de frente, fundo branco (01)
Cópia autenticada da cédula de identidade para estrangeiro permanente atualizada (RNE);
Cópia autenticada na íntegra do passaporte ou da carteira de identidade ;
Cópia autenticada do CPF - Cadastro de Pessoa Física;
Atestado de antecedentes criminais expedido pela Secretaria de Segurança Pública do Estado onde residiu nos últimos cinco anos, ou da Corregedoria, quando for o caso;
Cópia do recibo de entrega da última declaração de imposto de renda pessoa física ou da declaração anual de isento, se for o caso;
Certidão dos cartórios de distribuição de ações cíveis das comarcas onde residiu nos últimos cinco anos;
Certidão dos cartórios de distribuição de ações criminais das comarcas onde residiu nos últimos cinco anos;
Certidão negativa de ações cíveis, criminais e execuções fiscais da Justiça Federal dos Estados onde residiu nos últimos cinco anos;
Certidões do cartório de distribuição referente a protesto de títulos das comarcas onde residiu nos últimos cinco anos;
Certidão do cartório de distribuição referente a execuções fiscais das comarcas onde residiu nos últimos cinco anos;
Certidão negativa do Serviço de Proteção ao Crédito - SPC;
Atestados de antecedentes criminais expedidos pelos países de nacionalidade e de origem, legalizados junto à repartição consular brasileira e traduzidos por tradutor público devidamente inscrito na Junta Comercial ou juramentado no Brasil , salvo dispensa prevista em ato internacional;
Cópia autenticada da última conta de água ou luz;
Cópia autenticada do contrato de locação ou escritura de compra e venda do imóvel onde reside e onde residiu nos últimos cinco anos;
Declaração, sob as penas da lei, de ausências do Brasil especificando datas de saídas e chegadas no território nacional, com os respectivos destinos e motivos, com firma reconhecida;
Declaração, sob as penas da lei, de que não foi e não é indiciado em inquérito policial, não responde e não respondeu processo criminal, e não sofreu condenação penal, no Brasil e no exterior, com firma reconhecida;
Realização do teste de português, devidamente assinado pelo naturalizando e atestado pela autoridade que o aplicou;
Documento comprobatório de meio de subsistência, tais como: a) Cópia autenticada, na íntegra, da carteira de trabalho - CTPS e cópia autenticada dos últimos três contra-cheques; ou , b) Cópia autenticada do contrato de trabalho; ou , c) Cópia autenticada do contrato social consolidado, quando for o caso, da empresa da qual é sócio ou cotista e Escritura Pública Declaratória de Renda ou Comprovante de retirada pro-labore; ou , d) Cópia autenticada do Cartão de Imposto Sobre Serviços - ISS, bem como comprovante e seu recolhimento, se autônomo; ou , e) Cópia autenticada de documento hábil comprovando a posse de bens suficientes à manutenção própria e da família.
Cópia autenticada da certidão de casamento
Cópia autenticada da certidão de nascimento do filho brasileiro, se for o caso;
Guia de recolhimento da taxa no original (guia GRU) referente ao pedido de naturalização: - Adquirir Via Internet no Site: WWW.DPF.GOV.BR - Código da Receita: 140058 - Unidade Arrecadadora: Delegacia de Polícia Federal em Guajará-Mirim - Valor da taxa: R\$ 179,97 – recolher em qualquer Banco ou na casa lotérica.

ANEXO C- Dados estatísticos sobre a alfabetização em Rondônia- censo demográfico 1991

Informações de Saúde

DATASUS
Tecnologia da Informação e serviço do SUS

Alfabetização - Rondônia

% Alfabetização por Alfabetização segundo Município
Período: 2000

Município	Alfabetizado	Não alfabetizado	Total
TOTAL	74,43	25,57	100,00
110008 Costa Marques	67,97	32,03	100,00
110094 Cujubim	67,29	32,71	100,00
110009 Espigão D'Oeste	73,76	26,24	100,00
110092 Chupinguaia	70,80	29,20	100,00
110006 Colorado do Oeste	75,91	24,09	100,00
110007 Corumbiara	71,92	28,08	100,00
110100 Governador Jorge Teixeira	67,88	32,12	100,00
110012 Ji-Paraná	76,69	23,31	100,00
110013 Machadinho D'Oeste	70,42	29,58	100,00
110120 Ministro Andreazza	70,54	29,46	100,00
110010 Guajará-Mirim	74,21	25,79	100,00
110110 Itapuã do Oeste	68,22	31,78	100,00
110011 Jaru	73,82	26,18	100,00
110034 Alvorada D'Oeste	71,73	28,27	100,00
110002 Ariquemes	75,07	24,93	100,00
110045 Buritis	71,07	28,93	100,00
110001 Alta Floresta D'Oeste	72,37	27,63	100,00
110037 Alto Alegre dos Parecis	69,50	30,50	100,00
110040 Alto Paraíso	70,89	29,11	100,00
110003 Cabixi	72,44	27,56	100,00
110080 Candeias do Jamari	66,93	33,07	100,00
110090 Castanheiras	73,43	26,57	100,00
110005 Cerejeiras	76,33	23,67	100,00
110060 Cacaulândia	71,89	28,11	100,00
110004 Cacoal	76,62	23,38	100,00
110070 Campo Novo de Rondônia	67,26	32,74	100,00
110130 Mirante da Serra	68,32	31,68	100,00
110149 São Francisco do Guaporé	69,82	30,18	100,00
110032 São Miguel do Guaporé	71,20	28,80	100,00
110150 Seringueiras	69,91	30,09	100,00
110028 Rolim de Moura	75,11	24,89	100,00
110029 Santa Luzia D'Oeste	72,24	27,76	100,00
110148 São Felipe D'Oeste	72,43	27,57	100,00
110175 Vale do Anari	66,81	33,19	100,00
110180 Vale do Paraíso	69,94	30,06	100,00
110030 Vilhena	78,15	21,85	100,00
110155 Teixeirópolis	71,80	28,20	100,00

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1991 e 2000
Consulte o site da Secretaria Estadual de Saúde para mais informações.

Alfabetização - Rondônia

% Alfabetização por Alfabetização segundo Município

Período: 2000

Município	Alfabetizado	Não alfabetizado	Total
110160 Theobroma	70,57	29,43	100,00
110170 Urupá	70,63	29,38	100,00
110026 Rio Crespo	72,69	27,31	100,00
110143 Nova União	68,35	31,65	100,00
110050 Novo Horizonte do Oeste	71,58	28,42	100,00
110015 Ouro Preto do Oeste	74,42	25,58	100,00
110140 Monte Negro	70,54	29,46	100,00
110014 Nova Brasilândia D'Oeste	72,28	27,72	100,00
110033 Nova Mamoré	70,53	29,47	100,00
110020 Porto Velho	77,54	22,46	100,00
110025 Presidente Médici	72,80	27,20	100,00
110147 Primavera de Rondônia	72,35	27,65	100,00
110145 Parecis	67,48	32,52	100,00
110018 Pimenta Bueno	76,06	23,94	100,00
110146 Pimenteiras do Oeste	72,22	27,78	100,00

Fonte: IBGE - Censos Demográficos 1991 e 2000

Consulte o site da Secretaria Estadual de Saúde para mais informações.

Copia como .CSV

Copia para TabWin

**ANEXO E- Dados da escola pesquisada "Y"- Educação de Jovens e Adultos,
ano 2008 não inclusos no PDE da escola**

4)Aproveitamento dos alunos - EJA Ano: 2008

b) Educação de Jovens e Adultos

1º SEGMENTO (1ª/4ª série do Ensino Fundamental)

NÍVEL	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
1º	34	-	18	-	16	12	04	35%	12%	53%
2º	12	-	03	-	09	03	06	25%	50%	25%
3º	50	-	10	-	40	40	-	80%	-	20%
Total	96	-	31	-	65	55	10	57%	10%	32%

Fonte: Quadro de notas

2º SEGMENTO (5ª/8ª Ano do Ensino Fundamental) EJA

DISCIPLINAS	Matrícula Inicial	Admitidos após março	Afastados por Abandono	Afastados por Transferência	Matrícula Final	Aprovados	Reprovados	Taxa de Aprovação	Taxa de Reprovação	Taxa de Abandono
L.Port.	131	-	45	-	86	84	02	64%	16%	34%
Mat.	156	-	69	-	87	82	05	53%	3%	44%
Geog.	141	-	39	-	102	92	10	65%	7%	28%
História	85	-	25	-	60	59	01	70%	1%	29%
Ciências	79	-	20	-	59	59	-	75%	-	25%
LEM-Esp.	105	-	17	-	88	88	-	84%	-	16%
Arte	68	-	09	-	59	59	-	87%	-	13%
Ed.Física	84	-	10	-	74	74	-	88%	-	12%
Multis-seriada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	849	-	234	-	615	597	18	586%	27%	201%

Fonte: Quadro de notas

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)