

CONTRIBUIÇÕES DA TERTÚLIA LITERÁRIA DIALÓGICA PARA A SUPERAÇÃO DE CONCEPÇÕES EDISTAS E CONSTRUÇÃO DE UMA NOVA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Aline Vanessa Gavioli¹
Roseli Rodrigues Mello²

RESUMO

O presente artigo foi pensado a partir do trabalho de conclusão de curso, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de São Carlos, tendo como base os trabalhos realizados nas Tertúlias Literárias Dialógicas, atividade cultural e educativa, desenvolvida a partir da leitura de livros da literatura clássica universal em salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tendo em vista a influência de concepções edistas em modelos educacionais de EJA e a importância de se superar estas, tal trabalho buscou, na teoria da Aprendizagem Dialógica e nas práticas da Tertúlia Literária Dialógica, meios capazes de possibilitar esta superação, assim como de contribuir para a concepção de novos modelos de Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Edismo e Tertúlia Literária Dialógica

ABSTRACT

This paper was made from the final examination of Pedagogy university study, from the Universidade Federal de São Carlos, based in works realized in Tertúlia Literária Dialógica, cultural and educational activity, developed through the reading of universal classic literature in Youngsters and Adults Education (YAE/EJA). In view of influence of edistas conceptions in education models and the importance to overcome this, this research wanted bring of Dialogic Learning theory and in the practices of Tertúlia Literária Dialógica, possible ways to the overcome such as contribute to news models conceptions of Youngsters and Adults Education.

Key-words: Youngsters and Adults Education, “Edismo” and Dialogic Literary “Tertulia”.

¹ Pedagoga formada pela Universidade Federal de São Carlos. Membro do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). E-mail: aline_vanessa88@yahoo.com.br.

² Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos. Coordenadora do Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). E-mail: roseli@ufscar.br.

1. Teorias e Concepções Psicológicas: influências edistas em modelos de Educação de Jovens e Adultos.

Para a discussão da problemática do edismo³ na Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se importante discutir como se consolidou a idéia da incapacidade de aprendizagem adulta, a qual teve bases principalmente nas teorias psicológicas, como se discute abaixo.

Segundo Medina (1997), há, no campo da psicologia, algumas teorias que se destinam ao estudo do desenvolvimento e da evolução do pensamento humano, as quais foram fornecendo bases para o estabelecimento de um modelo de educação de adultos.

Para este autor (1997), a psicologia é um campo no qual se fundamentam muitas práticas educativas, pois muitas das inquietações docentes têm respostas no campo psicológico e este se tornou um instrumento que capacita e influencia a prática de professores.

O autor referido discute o fato de a psicologia não atuar à margem da sociedade: ela participa e contribui com concepções e teorias que têm interferido na educação de adultos. Para o autor, algumas investigações psicométricas⁴, assim como certas interpretações da teoria piagetiana, tradicionalmente têm influenciado, negativamente, modelos de educação de adultos.

De acordo com Thorndike e Hagen (1980, p.9), as investigações em testes e técnicas de medição psicológicas e pedagógicas são um fenômeno do século XX. Segundo o autor e a autora, em 1900 não havia nada semelhante com as medições existentes hoje. A psicologia, segundo o autor e a autora, era uma parte da filosofia até o ano de 1850, possuindo caráter quase que totalmente experimental e a idéia de que se podia medir de forma quantitativa o tempo de reação ou o nível de inteligência havia sido ignorada por muitos, por não a considerarem digna de refutação.

Thorndike e Hagen (1980, p.11) descrevem que foi a partir de 1900 que a psicologia passou a ser influenciada pela física e pela biologia e lutou para converter-se a si mesma em ciência. Adotara o método experimental e mostrava grande preocupação e ânimo pelo campo da medição.

De acordo com o autor e a autora (idib), combinaram-se três correntes principais para produzir o movimento que foi efetuado na psicologia e que também se propagou na educação: a psicologia fisiológica e experimental; a biologia darwinista e o interesse clínico pelo indivíduo desajustado e mal desenvolvido.

A ciência moderna começou no campo das ciências físicas nos séculos XVII e XVIII, de acordo com Thorndike e Hagen (1980). Logo os métodos científicos avançaram

³ A palavra edismo, assim como suas variações, será usada neste artigo, por exprimir, em uma só palavra, “discriminação por idade”.

⁴ A Psicometria (Medidas em Psicologia) é um ramo da Psicologia que se utiliza dos conhecimentos da Estatística para a mensuração dos fenômenos psicológicos (construtos) de um indivíduo ou grupos, suas habilidades, aptidões, atitudes, conhecimentos, inteligência ou traços de personalidade.

para os campos das ciências biológicas, sendo a fisiologia experimental um campo de grande interesse no começo do século XIX. Em 1879, Wilhelm Wundt estabeleceu o primeiro dos laboratórios de psicologia experimental. Seus estudos estavam interessados em descobrir a sensação dos sentidos do corpo humano e o tempo de reação. Mas seus interesses foram se expandindo para outros campos, mais ligados à psicologia, como o interesse em saber o ritmo de aprendizagem dos indivíduos. A psicofísica constitui um campo de interesse por suas contribuições ao ramo de medição da psicologia.

A segunda corrente destacada pelos autores (idib) foi a biologia darwinista. *A origem das espécies* foi publicada em 1859 por Darwin, sendo focalizado às diferenças individuais. Tal trabalho foi usado na Inglaterra, sendo aplicado também a assuntos especificamente humanos, especialmente por Francis Galton, o qual se interessou pelas diferenças existentes entre as pessoas. Estes estudos requeriam melhores instrumentos estatísticos, de acordo com Thorndike e Hagen (1980), o grupo britânico, sob a direção de Karl Pearson desenvolveu técnicas melhoradas para a análise e descrição das diferenças estruturais individuais. Eles foram os principais colaboradores com o desenvolvimento da medição em psicologia, com a invenção de técnicas e instrumentos para realizar estes estudos.

A terceira corrente foi aquela constituída pela preocupação com o indivíduo que não *atuava normalmente* (THORNDIKE & HAGEN, 1980, p. 12). Estes estudos se detinham em pessoas com deficiência mental e objetivavam melhor entender sua situação e o melhoramento de sua condição. Estas preocupações, inclusive as que investigavam porque crianças não obtinham êxito na escola, levaram Binet e seus colegas a imaginar uma série de tarefas intelectuais as quais deram origem, ao final, aos instrumentos de medição da inteligência.

Os primeiros sessenta anos do século XX podem ser divididos, de acordo com Thorndike e Hagen (1980, p. 13), em partes que abarcam a história da medição psicológica e educativa. A fase precursora foi a que compreendeu os anos de 1900 e 1915. Nesta época, buscou-se o desenvolvimento inicial dos métodos e na qual surgiram as primeiras escalas de inteligência de Binet.

O período que vai de 1915 a 1930 pode ser considerado a época de auge dos testes. Os testes se multiplicaram, surgindo também os testes de aproveitamento, começando com o *Army Alpha*, da primeira Guerra.

O autor e a autora (idib) discutem que este rápido desenvolvimento de instrumentos e métodos foi estimulado por um grupo de entusiasta, aos quais qualificam de *convertidos que habían recibido la revelación*⁵. De acordo com Thorndike e Hagen (1980), este entusiasmo não se limitou à elaboração dos testes, mas também a sua aplicação. Testes de inteligência e de aproveitamento foram aplicados com grande liberdade e, algumas vezes, sem fazer uma análise mais profunda sobre estes. Os resultados destes testes foram aceitos sem crítica e deram origem a uma série de atos injustos com os indivíduos. De acordo com os autores (idib), pela demasiada fé que depositavam nestas medições, alguns entusiastas não sentiram a necessidade de reformular suas críticas aos instrumentos nem da interpretação de como eram obtidos os resultados.

Mas, com o passar do tempo, as críticas começaram e ficaram cada vez mais acentuadas. A discussão se dirigiu a testes específicos, sinalizando seu alcance limitado e

⁵ Foi tomado o cuidado de manter todas as citações feitas no texto em espanhol, para que as palavras do autor não fossem alteradas, e seguirá, em notas de rodapé a tradução destas citações, realizada pela autora. Neste sentido, a tradução desta primeira nota assim se apresenta: “convertidos que haviam recebido a revelação”

insistência em objetivos muito concretos e tradicionais, assim como críticas ao uso de números para expressar uma qualidade psicológica.

Entre 1930 e 1945, essas críticas foram acolhidas e os testes revistos e reconsiderados. Segundo o autor e a autora, o centro da atenção deixou de ser a “medição” e passou para a evolução da realização de todo o conjunto de fins educativos.

Os testes psicológicos brevemente abordados acima têm influenciado modelos educacionais, entre eles o modelo de Educação de Jovens e Adultos. Tal questão é fundamental neste trabalho e merece um aprofundamento. Recorremos, aqui, a Medina (1997) o qual estuda estas investigações e suas implicações diretas para o campo da EJA.

A questão das investigações psicométricas em inteligência adulta é discutida por Medina (ibid), com base em Lehr (1979). Este último aponta que foi Quetelet, um estatístico do século XIX, o precursor dos estudos sobre mudanças da inteligência. Segundo Medina (1997, p. 129), Quetelet influenciou muitos modelos de estudos psicométricos, entre eles o teste de Quociente de Inteligência, criado por Binet e Simon em 1904, o qual, mais tarde, foi adaptado pela universidade de Stanford, onde foi introduzido o termo Q.I. Este teste foi, por muito tempo, utilizado para medir a inteligência das pessoas. De acordo com o autor (1997, p.130), em 1921, Yarkes, psicólogo que aplicou testes de inteligência em soldados americanos, divulgou o resultado de suas pesquisas que apontavam que o decréscimo da inteligência podia ser explicado pela idade da pessoa.

Entre 1925 e 1955, foram realizados vários testes psicométricos que, para Medina (1997, p. 131), tinham o intuito de averiguar a relação entre a idade na qual acontecia o desenvolvimento da inteligência e a delimitação da idade mental de uma pessoa adulta. Junto com esses estudos, desenvolveram-se investigações sobre o declínio de inteligência que a pesquisa de Yarkes revelou.

De acordo com Medina (1997, p. 131), várias pesquisas nos anos 40 (do século XX) trataram do declínio intelectual que a idade supostamente provoca, mas existiram três obras que mais contribuíram para a instalação do modelo do déficit no campo da psicologia: as de Jones y Conrad, em 1933, Miles, em 1930, e David Wechsler, em 1939. Essas investigações reafirmavam que, quanto mais idade o indivíduo possuía, menor era a sua capacidade intelectual.

Em 1939, David Wechsler montou o teste de Bellevue, o qual, segundo Medina (1997, p. 130), inicialmente era usado para diagnósticos clínicos e, posteriormente, foi utilizado para medir a inteligência dos adultos. Tal teste ficou conhecido como Wechsler-Bellevue e contava com um grande prestígio. Neste teste:

En cierto modo, se vio confirmada la típica curva de modificaciones por envejecimiento correspondiente al rendimiento intelectual que se había establecido ya en las investigaciones realizadas con el Army Alpha Test: se encuentra un punto máximo de capacidad de rendimiento intelectual en tercer decenio de la vida y luego un descenso más o menos acentuado (LEHR, 1979 apud MEDINA, 1997, p.130)⁶

Segundo o autor (ibid), havia uma discussão teórica em 1960, Horn e Donaldson, acreditavam que era real o modelo dos déficits, mas Baltes e Schaie, consideravam este

⁶ De certo modo, viu-se confirmada a típica curva de modificações por envelhecimento correspondente ao rendimento intelectual que se havia estabelecido já nas investigações realizadas com o Army Alpha Test: encontra-se um ponto máximo de capacidade de rendimento intelectual em na terceira década da vida e logo descida mais ou menos acentuada

modelo como um mito ou como um estereótipo social. De acordo com Medina (1997, p. 132), os debates contribuíram para se pôr em discussão vários problemas teóricos e metodológicos que rondavam o modelo do déficit, tais como os métodos transversais e os longitudinais.

De acordo com o autor (1997, p.132), no método transversal aplica-se um teste de inteligência, em um dado momento, a pessoas de gerações distintas. Medina (op. cit) discute que neste tipo de teste estão sendo comparadas pessoas de diferentes gerações, as quais receberam também educação diferente umas das outras. Já no método longitudinal são aplicados testes para os mesmos indivíduos em diferentes fases da sua vida, para observar as mudanças que os sujeitos produzem em um período.

Medina (1997, p.132) coloca que pesquisas realizadas por Catell (1963) nos anos 60 (do século XX) puderam contribuir para diferenciar a inteligência fluida e a cristalizada, sendo a primeira ligada à base fisiológica e a segunda relacionada à cultura.

Medina (1997, p. 133) discute que os estudos psicométricos em muito contribuíram para consolidar uma visão negativa de educação de adultos e, conseqüentemente, o modelo escolar para esta modalidade educativa, mas essas teorias estão sendo refutadas atualmente, pois poucos pesquisadores admitem a hipótese do declive.

O autor (1997, p. 133) destaca também a influência da teoria sobre operações formais, formulada por Piaget, na concepção tradicional de educação de adultos. Para o autor

Es especialmente relevante conocer la subteoría del pensamiento formal o las características de la inteligencia propia de las operaciones formales. Piaget concibe que el pensamiento del ser humano evoluciona desde el nacimiento hasta la adolescencia y juventud, en la que se instala, para el resto de la vida. (MEDINA, 1997, p. 133)⁷

Segundo Medina (1997, p.134), apesar de ser possível deduzir dos estudos piagetianos sobre o desenvolvimento que depois da adolescência não acontecem mudanças importantes no pensamento formal e de Piaget ressaltar o estudo da infância para compreender a gênese do adulto, o mesmo autor nunca disse que na idade adulta havia uma perda intelectual.

Apesar de Piaget não tratar sobre o declínio de inteligência na vida adulta, de acordo com Medina (1997, p. 135), muitos estudos psicométricos usaram a teoria sobre o pensamento formal, desenvolvida por Piaget, assim como o método transversal, os quais acabaram por influenciar uma concepção negativa sobre a vida adulta. Mas essas teorias e concepções, segundo o autor (1997, p. 136), também sofreram influência de teorias filosóficas, tais como a teoria organicista, que considera que todas as mudanças pelas quais os indivíduos passam são resultados da própria evolução do organismo, sendo geneticamente programadas, ou seja, de origem biológica.

Na Psicologia Evolutiva, segundo afirma Medina (1997, p. 137), estudou-se por muito tempo apenas o desenvolvimento na infância e adolescência; isso se explica, segundo

⁷ É especialmente relevante conhecer a subteoria do pensamento formal ou as características da inteligência próprias das operações formais. Piaget concebe que o pensamento humano se desenvolve desde o nascimento até a adolescência, até a juventude, na qual se instala, para o resto da vida.

o autor (ibid), porque a psicologia do desenvolvimento surge num período em que a inclusão de grande número de crianças nas escolas começa a gerar problemas.

Discutem-se ainda quais as conseqüências dessa ênfase no desenvolvimento infantil para a educação de adultos. Nas palavras do autor:

En este eclipsamiento de la psicología de las personas adultas, las analogías entre el desarrollo del individuo y las teorías biológicas han podido acabar asociando desarrollo y crecimiento, de modo que cuando no hay crecimiento (en la vida adulta) no hay desarrollo, es decir, no hay cambios. No hace falta un gran esfuerzo mental para comprender que las consecuencias de lo dicho resultan coherentes con el hecho de restringir los estudios y las investigaciones a las etapas comprendidas desde el nacimiento hasta la adolescencia. Sólo tiene sentido estudiar a los niños y adolescentes, porque durante esta época se suceden cambios importantes; no así después de la adolescencia, época durante la cual supuestamente no hay desarrollo. (PALACIOS, 1991, apud MEDINA, 1997, p. 138)⁸

Medina (p.138, 1997) afirma que:

no es difícil pensar que, si desarrollo si refiere a los cambios que están relacionados con el aprendizaje escolar, éste no sea cosa de los adultos, para quienes las escuela prácticamente no existe.⁹

Para o autor de referência (1997, p. 138), a ideologia de desenvolvimento discutida anteriormente está fortemente ligada à capacidade de cognição dos sujeitos, os quais, desde o nascimento, passam por várias fases de desenvolvimento até a cristalização de seu pensamento lógico formal, na adolescência. Desse modo, segundo Corral (1992, apud MEDINA, 1997, p. 139), acabou se associando o raciocínio lógico ao pensamento próprio da adolescência; este pensamento lógico é que regeria a vida intelectual do adulto; sem ele, o desenvolvimento não alcança a meta esperada.

Há mais características que completam esse conceito de desenvolvimento, como a concepção de vida adulta. Medina (ibid) discute que, juntamente com a concepção de desenvolvimento em estágios, há a idéia de que existem períodos críticos. Se algumas mudanças não acontecem dentro desses períodos, elas não acontecem mais, pois as evoluções ocorridas nas etapas de desenvolvimento ficariam gravadas em programas maturativos dos genes dos indivíduos.

De acordo com Medina (1997, p. 140), a idéia da existência de períodos críticos faz com que os cuidados com o ensino às crianças se redobrem. O autor (op. cit) argumenta

⁸ Neste eclipsamento da psicologia das pessoas adultas, as analogias entre desenvolvimento do indivíduo e as teorias biológicas podem acabar associando desenvolvimento e crescimento, de modo que quando não há crescimento (na vida adulta) não há desenvolvimento, ou seja, não há mudanças. Não é necessário um grande esforço para compreender as conseqüências do que o que foi dito resultam coerentes com o feito de restringir os estudos e as investigações as etapas compreendidas desde o nascimento até a adolescência. Só tem sentido estudar as crianças e adolescentes, porque durante esta época se sucedem mudanças importantes; não depois da adolescência, época durante a qual, supostamente, não há desenvolvimento

⁹ Não é difícil pensar que, se desenvolvimento se refere aos câmbios que estão relacionados com a aprendizagem escolar, está não seja coisa para adultos, para os quais a escola praticamente não existe.

que essa concepção pode dar base ao entendimento de que se um adulto não aprendeu algo em um dado momento de sua vida, ele não conseguirá mais aprender.

O autor (ibid) discute também a concepção de velhice dos estudos. Esta concepção, segundo ele, é associada tradicionalmente a estados patológicos. A visão da psicologia sobre a velhice aponta para uma época em que há dificuldade para a adaptação e para a assimilação de conteúdos novos, pois a perda da memória nesse período é recorrente.

Todas essas teorias influenciam os modelos escolares de educação de adultos. De acordo com Medina (1997, p. 141), a consequência dessas concepções na política educativa é a centralização dos recursos na infância e na adolescência, pois, como já se discutiu acima, estes seriam os únicos períodos em que o indivíduo se desenvolveria. De acordo com essas teorias, estas também seriam as fases da vida em que é preciso ter uma interferência maior, para direcionar as mudanças que estão acontecendo. Se há uma intervenção nos momentos de mudança, seriam produzidos indivíduos com uma vida adulta estável.

Toda essa discussão nos reporta à reflexão de que, se nos pautamos apenas nestas teorias e no uso feito delas, pode-se concluir que não há uma psicologia de desenvolvimento adulto. Segundo Medina (1997, p.142), não há também uma sólida base para desenvolver um modelo de educação de pessoas adultas, significando a negação da vida adulta e suas possibilidades educativas. Para Medina (ibid), limitam-se as aprendizagens dos indivíduos ao ensino de um ofício ou à alfabetização, ignora-se a instrumentalização social e política e pensa-se no adulto como um sujeito *enfermo*, para o qual a educação tem apenas que curar ou compensar as deficiências.

Além desses fatores, Medina (1997, p. 142) denuncia a indiferenciação entre modelos escolares de crianças e adultos, discutindo que, desde quando a infância passou a ser reconhecida como uma fase da vida há travas nas pesquisas de diferenciação dos adultos que necessitam ser superadas.

Para Medina (1997, p. 142), essas concepções dão base a um sistema educativo que não dá importância para a aprendizagem dos adultos. Em tom crítico, afirma:

No resulta difícil entender que el clima en que se cultivan estas ideas y supuestos acerca de los adultos constituye el mejor abono para el desarrollo del modelo escolar. En un ambiente paidocéntrico en el que, además, se posee una visión negativa de la adultez, no es extraño que la Educación de Adultos, al no poseer identidad propia, no sólo quede marginada en el sistema educativo, sino que se limite a una actividad meramente compensatoria e instrumental. Así, desde el punto de vista de la responsabilidad pública por la educación, sólo tiene sentido organizar un sistema de recuperación estrictamente “académico” (no “educativo” en el sentido amplio do término) para que quienes no tuvieron las oportunidades de estudiar en la infancia, puedan compensar sus deficiencias y obtener así las titulaciones académicas al uso. Por tanto la educación que precisan los adultos no es prioritaria: bastaría con recuperar a quienes quisieren, los más motivados, que aprovecharían así las oportunidades del sistema ordinario para niños e jóvenes. (MEDINA, 1997, p. 142)¹⁰

¹⁰ Não é difícil entender o clima em que se cultivam estas idéias e hipóteses sobre os adultos constitui a maior garantia para o desenvolvimento do modelo escolar. Em um ambiente paidocentrico no qual, também, se possuir uma visão negativa da vida adulta, não é estranho que a Educação de Adultos, ao não possuir uma identidade própria, não só fique marginalizada no sistema educativo, mas que também se limita a uma atividade meramente compensatória e instrumental. Assim, desde o ponto de vista da responsabilidade pública pela educação, só tem sentido organizar um sistema de recuperação estrictamente “académico” (não educativo no sentido amplo do texto) para que quem não teve oportunidades de estudar em sua infância, possam

Esse modelo educacional não existe apenas na teoria, mas foi aplicado e pode ser observado no histórico educacional da EJA brasileiro, como será discutido na subseção que segue.

1.2 Breve panorama histórico da EJA no Brasil.

Com o intuito de apontar como a Educação de Jovens e Adultos brasileira vem se constituindo historicamente e assim melhor compreender quais modelos educacionais que a pautaram, faremos aqui um breve histórico desta modalidade educacional.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000, p. 110), foi apenas na Constituição de 1934 que a Educação de Jovens e Adultos apareceu de modo explícito, na esfera jurídica brasileira.

Beisiegel (2004, p. 84) aponta que, também em lei, na Constituição de 1937, artigo 129, está discriminada a necessidade de “ministrar um ensino adequado às faculdades, aptidões, tendências vocacionais de classes menos favorecidas”. De acordo com Freitas e Biccias (2009), este ensino pré-vocacional e profissional seria um dever do Estado, mas estas iniciativas não trataram o ensino ministrado aos jovens e adultos com a necessária densidade.

Segundo Freitas e Biccias (2009, p. 211), em 1947 foi realizada a primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) analfabetos, pois, de acordo com o autor e a autora, investir em educação de adultos seria uma estratégia que objetivava a promoção cultural da população brasileira e o bem-estar da população. Para o autor e autora (ibid.), investir na educação de pessoas adultas poderia ser uma forma também de diminuir as altas taxas de analfabetismo verificadas na época, assim como tal empreendimento poderia ser refletido na qualidade de ensino das crianças, podendo ser um fator colaborador para conter a taxa de analfabetismo. Segundo Freitas e Biccias: *Educação de adultos analfabetos e a educação escolar das crianças estariam diretamente associadas* (FREITAS & BICCAS, 2009, p. 211).

Para Paiva (1973, p. 178), a CEAA surgiu em meios às solicitações da Unesco (United Nations Education Social and Cultural Organization) em favor da educação popular. Para a autora citada, a campanha seria uma maneira de:

Oferecer oportunidade aos analfabetos de saírem do marginalismo seria também um meio de livrar os alfabetizados de terem de suportar esses *párias dependentes*. É a sociedade alfabetizada que, valorizando a educação em si mesma e envergonhando-se dos seus índices de analfabetismo, quer livrar-se de seus analfabetos (PAIVA, 1973, p. 185)

Freitas e Biccias (2009, p. 221) nos chamam atenção para o fato de que o programa educativo proposto pelo CEAA explicitava seus fundamentos baseado em uma concepção ampla de educação e, na verdade, mimetizava a educação voltada às crianças e adolescentes. De acordo com o autor e a autora (op. cit), os professores desta Campanha por muitas vezes acabavam por ensinar com metodologias, formato e também conteúdo próximo,

compensar suas deficiências e obter assim, as titulações acadêmicas usadas. Portanto a educação que os adultos precisam não é prioritária: bastaria embora recuperar a quem quisesse, os mais motivados, que aproveitariam as oportunidades do sistema ordinário para crianças e jovens.

senão iguais, do ensino regular primário, pois tais professores não passaram por nenhuma formação específica para atuar com os adolescentes e adultos daquela Campanha.

A CEAA foi alvo de muitas críticas no final dos anos 50 (do século XX). De acordo com Freitas e Biccás (2009, p. 221), tais críticas eram referentes às deficiências administrativas e financeiras, assim como a inadequação para os adultos dos materiais didáticos e do programa.

Após esta campanha com poucos resultados, Paiva (1973, p. 201) indica que surgem com força novas idéias em relação à Educação de Jovens e Adultos entre 1958 e 1964. De acordo com a referida autora, um dos ganhos mais importantes foi a difusão de novos ideários pedagógicos para a EJA, sob influência das idéias de Paulo Freire. De acordo com Paiva (1973, p. 251), o pensamento do teórico parece ser o que mais influenciou os profissionais da educação e o qual consolidou a reinserção da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos.

De acordo com Freitas e Biccás (2009, p. 230), a proposta de Paulo Freire visava ser um antídoto ao modelo de educação *bancária*. Ele propunha no lugar desta, uma educação que fosse *problematizadora*, que possibilitasse ao educando o desvendar permanente da realidade. Esta educação estaria comprometida com o processo de transformação e libertação, podendo contribuir para desmistificar a realidade, que muitas vezes se constituía de forma opressora. De acordo com o autor e a autora (*ibid.*), para Freire os educandos deveriam ser estimulados à reflexão, a agir de maneira crítica em sua situação, e tornarem-se os sujeitos de sua libertação.

Freitas e Biccás (2009) discutem que, com a ditadura que se inicia em 1964, todos os movimentos de educação e culturais populares foram dissolvidos e reprimidos e *as idéias de transformação social foram silenciadas* (FREITAS E BICCAS, 2009, p. 247).

Di Pierro e Haddad (2000) relatam que, com a ditadura militar, a qual teve como discurso a potencialização do país em todos os seus setores, cria-se o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), pela Lei 5379, de 15 de dezembro de 1967. A autora e o autor (2000, p. 115) discutem que esse movimento teve o intuito de livrar o Brasil da *chaga* do analfabetismo, tido como uma vergonha nacional, um mal para o país.

Este mesmo governo, de acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 116), também assegurou juridicamente o ensino supletivo, o qual era independente do sistema regular e visto como um preparador de mão-de-obra, ou, como o próprio nome expressa, um meio para suprir a falta de trabalhadores qualificados profissionalmente, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento nacional. Na formulação da autora e do autor (2000, p. 117), este tipo de educação foi realizado como um modo de fazer com que os adultos recuperassem o atraso, ou seja, era uma concepção de educação compensatória.

Em 1988, após o país sair do período militar em que se encontrava, foi promulgada a Constituição Federal, por meio da luta de diferentes atores pela democracia. Esta Constituição garantiu alguns direitos importantes para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, tais como: *ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive na sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria*. (Constituição Federal, Brasil, 1988 Art. 208). Além deste Artigo, o Parágrafo VI trata de formas de adequar a educação à participação dos adultos e garante a oferta do ensino regular noturno, e o Parágrafo VIII trata de programas suplementares que atendesse aos estudantes, como transporte, alimentação, saúde e material didático.

Esta nova concepção da educação presente em Lei fez com que, de acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 120), o Mobral fosse substituído pela Fundação Educar – Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, a qual apoiava empreendimentos inovadores, de prefeituras ou mesmo da sociedade civil. Mas, como observa a autora e o

autor (2000, p. 121), em 1990 o governo de Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar e isentou a responsabilidade da União para com essa modalidade escolar, procurando, assim, retirar subsídios estatais da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p.121), em 1993 o Brasil apresentava-se entre os nove países do planeta que mais contribuíam para o elevado número de analfabetos. Em 1996, foi aprovada a Lei Nº 9394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a autora e o autor (2000), esta Lei integrou organicamente a Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum. Porém, se de um lado houve essa integração de ensino, por outro não existiu uma determinação do público-alvo e houve uma diluição das especificidades pedagógicas, ou seja, esta modalidade passou a ter sua base curricular igualada ao do ensino básico regular. Estes aparentam ser alguns dos resultados da nova forma da educação básica da EJA no Brasil.

É importante destacar o que Franzi (2007) discute sobre como está à situação da Educação de Jovens e Adultos atualmente. Segundo ela, embora o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) seja uma importante conquista para a EJA, no Brasil, historicamente, há um quadro que aponta para o descaso com esta modalidade de educação. O argumento remete ao número expressivo que se tem de campanhas emergenciais e a despreocupação com o oferecimento desta modalidade de ensino pelo governo.

É importante analisar que, além do descaso com a Educação de Jovens e Adultos, temos indícios de que ela seja marcada por uma concepção compensatória de educação, ou seja, uma educação que concebe que para os adultos deve ser recuperado o que não foi apreendido ao longo de sua infância. Temos, assim, um quadro educacional de EJA que repete o mesmo modelo de ensino estabelecido no movimento do Mobral na ditadura, ou seja, um modelo de educação compensatória.

Apesar do quadro discutido acima, a Educação de Jovens e Adultos passa por um momento muito positivo. Segundo relata Franzi (2007, p.38), em 2003, quando o governo Luis Inácio Lula da Silva assumiu a presidência da república, foi anunciado um programa de alfabetização de jovens e adultos, o qual seria uma das prioridades em seu governo. Foi lançado, então, o Programa Brasil Alfabetizado, o qual recebeu contribuições do MEC (Ministério da Educação) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Este programa continua em andamento no momento atual (2010). Segundo o site do MEC (www.mec.gov.br), o projeto visa a oferecer atendimento prioritário a 1.298 municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%; deles, 90% localizam-se na região Nordeste. Ainda de acordo com o site, esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, tendo em vista assegurar a seqüência dos estudos aos educandos.

Franzi (2007, p.39) indica também que, em 2006, foi aprovado o Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que, por meio da emenda nº 53, garantiu alterações nos financiamentos previstos pelo Fundef¹¹, beneficiando, além do Ensino Fundamental, o Ensino Infantil, o Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em vista não perder o enfoque crítico, até para que não se repita um modelo educacional de EJA pautado na educação compensatória, é que se coloca em questão a Tertúlia Literária Dialógica como teoria-ação que se contrapõem a estes modelos educacionais e pensa uma nova EJA.

¹¹ O Fundef (Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização do magistério) destinava recursos apenas ao ensino fundamental.

1.3 Aprendizagem Dialógica

Diante das questões explicitadas no item anterior, entende-se que é preciso refletir sobre outras teorias para buscar superar a visão edista de Educação de Jovens e Adultos que algumas concepções apresentaram.

O conceito de Aprendizagem Dialógica visa, entre outros aspectos, refletir sobre e superar diferentes eixos de segregação social, tais como: segregação por idade (edismo); por sexo/gênero (sexismo); por raça/etnia (racismo); pela escolaridade (escolarismo); pela *normalidade* (necessidades especiais); por território (territorialismo) e por classe (classismo).

A teoria da Aprendizagem Dialógica foi desenvolvida por pesquisadores/as do Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdade CREA, da Universidade de Barcelona (Espanha), conjuntamente com pessoas adultas da escola *Verneda de San Martí*.

Esta teoria é embasada principalmente em outras duas formulações, que são, de acordo com Flecha (1997, p. 14), a teoria da Ação Comunicativa, elaborada por Jürgen Habermas (1987), e o conceito de Dialogicidade de Paulo Freire (1994, 2005)

Para que se possam entender melhor os principais conceitos destas duas teorias, faremos uma abordagem explicitando os pontos mais importantes sobre elas.

De acordo com Franzi (2007, p. 107), para propor a Ação Comunicativa, Habermas (1987) distingue a ação teleológica, ação normativa e a ação dramaturgica.

Segundo Franzi (op.cit.), a primeira está pautada em Max Weber. Habermas afirma que nesse tipo de ação o indivíduo escolhe o melhor meio para alcançar o fim desejado. Na segunda Habermas (op. cit) utiliza Durkheim e Parsons para discutir uma ação guiada pelas normas da sociedade. Na terceira Franzi (p. 107, 2007) relata que Habermas (1987) recorre a Goffman para explicar que as pessoas encenam um papel diante de um público composto por simples interlocutores.

Habermas elabora, então, o conceito de Ação Comunicativa. A Ação Comunicativa é discutida pelo teórico com base nas teorias de Mead e Garfinkel, sendo uma ação entre sujeitos que buscam o entendimento. Nas palavras de Habermas: Entenderse es un proceso de obtención de un acuerdo entre sujetos lingüística e interactivamente competentes. (HABERMAS, 1987, apud FRANZI, 2007, p. 107).

De acordo com esta teoria, todos e todas são capazes de entendimento e ação e, por isso, podem juntos, chegar a consensos.

Segundo Franzi (2007, p. 108), Habermas (1987) debate que o entendimento só se realiza por meio da argumentação. A argumentação é entendida de forma distinta de argumento. Enquanto o argumento é visto como um instrumento que é pautado em pretensões de verdade, a argumentação é um processo, no qual os sujeitos discutem as pretensões de validade: os argumentos que não são sustentáveis são descartados e os sujeitos desenvolvem os argumentos que são mais importantes na busca de um consenso.

A ação comunicativa possibilita que todo argumento seja questionado e repensado pelos sujeitos, isso faz com que os consensos alcançados sejam frutos de argumentações válidas e não apenas de pretensões de poder, possibilitando maior igualdade de participação no diálogo entre os sujeitos.

Já a Dialogicidade, para Paulo Freire (2005, p.89), é um fenômeno humano, no qual coexistem duas dimensões: ação e reflexão. De acordo com o autor, não existe palavra

verdadeira que não seja praxis¹². Freire (ibid.) discute ainda que dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos.

Segundo o teórico, o diálogo é o encontro dos homens e das mulheres mediado pelo mundo, para *pronunciá-lo* (FREIRE, 2005, p.91). Assim, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2005, p.91. Grifos do autor).

Para Freire (2005), o diálogo possui uma conquista implícita, que é a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos para a libertação dos homens (FREIRE, 2005, p. 91). Freire também destaca que ninguém educa ninguém, cada pessoa educa a si mesma em todos os âmbitos da sua vida e a partir das suas relações com os/as outros/as, intersubjetivamente (2005).

Freire acredita que diálogo é palavra e é ação, é a *pronúncia* do mundo pelos homens, os quais só conseguem realizarem-se verdadeiramente dialógicos por meio do amor, da humildade, da fé, além da esperança e do pensar crítico, que os levam juntos à busca contínua do *ser mais*, da humanização de homens e mulheres.

São nestas duas teorias acima discutidas que se embasa a Aprendizagem Dialógica, e também derivam os sete princípios que a orientam, os quais são: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Apresentam-se, abaixo, os sete princípios:

-Diálogo Igualitário: está pautado na teoria da Ação Comunicativa, pois para se chegar ao consenso, valem as argumentações e o poder dos argumentos e não a posição de poder do falante. Flecha (1997) discute que Todas as pessoas têm as mesmas capacidades para participar de um diálogo igualitário, embora cada uma possa demonstrá-las em ambientes distintos. (ibid, p.20).

- Inteligência Cultural: Flecha (1997) assinala que o conceito de inteligência cultural é muito importante para a compreensão de que não existem pessoas que são menos inteligentes que outras, mas possuem inteligências distintas, expressas em diferentes contextos e de diferentes maneiras.

Por meio do diálogo entre as pessoas, podem ser superados os muros antidialógicos, pois se entende que ninguém é superior intelectualmente a ninguém e que todos sabem muitas coisas e de muitas formas diferentes.

-Transformação: nas palavras de Flecha (1997): A aprendizagem dialógica transforma as relações entre as pessoas e seu entorno. Como disse Paulo Freire: as pessoas não são seres de adaptação e sim de transformação. (FLECHA, 1997, p.28).

- Dimensão Instrumental: de acordo com Churfem (2009, p.74), este princípio está relacionado com o conhecimento. Fazer Aprendizagem Dialógica não significa excluir conhecimentos técnicos e científicos. A diferença está em que os objetivos e procedimentos destes aprendizados são definidos com as pessoas e não sobre ou para elas (CHURFEM, 2009, p.74).

É importante destacar que, na Tertúlia, a busca é que todos/as possam aprender a decodificar as palavras como momento inicial para poder articular o lido ao mundo da vida. Saber ler não é requisito necessário para inserir-se na atividade, mas é importante buscar a alfabetização e até mesmo a compreensão de outros referenciais escolares a que nos remetem as obras (como geografia, política, história). A Tertúlia não é subjetivista – cada um tem uma hipótese de leitura e comenta com relação a isso, sem preocupação com argumentos de validade (remete ao mundo social, objetivo e subjetivo, por meio da

¹² Ação e Reflexão

verdade, veracidade e retitude). É preciso compartilhar de uma base de decodificação, para realizar as interpretações em intersubjetividade.

- Criação de Sentido: sobre este princípio, Flecha (2007, p.35) argumenta que estamos frente a uma sociedade dirigida pelo dinheiro e pelo poder, os quais buscam controlar todos os âmbitos de nossas vidas. Podemos nos tornar mais um produto da evolução técnica. Por isso é importante o diálogo igualitário, para superar a perda de sentido pela qual passamos.

- Solidariedade: é outro princípio importante segundo Flecha (1997, p. 39), pois é somente nela que se podem fundamentar as práticas educativas igualitárias. Para Cherfem (p. 75, 2009), essas práticas são importantes quando queremos construir relações que priorizem a participação e a mudança de vida de todas as pessoas.

- Igualdade de Diferença: Flecha (1997, p.42) discute que a aprendizagem dialógica se orienta pela igualdade de diferenças, afirmando que a verdadeira igualdade inclui o mesmo direito de toda pessoa viver de forma diferente.

Todos os princípios apresentam suas contribuições para a superação de teorias deficitárias, mas ressaltamos principalmente a inteligência cultural como forte base de combate a estas concepções. Flecha (1997, p.20) assinala que o conceito de inteligência cultural é muito importante para a superação de teorias de déficits, especialmente aquelas que se referem aos adultos, como os estudos quantitativos sobre a diminuição da inteligência depois da juventude e a aplicação, para a vida adulta, da teoria do desenvolvimento para a infância e a adolescência.

A discussão feita por Flecha (ibid.), apoiado em teóricos como Freire, é de que as pessoas adultas têm capacidades cognitivas diferentes, mas nunca inferiores. Ainda de acordo com o autor:

Seguindo a linha transcultural de Vygotsky, Silvia Sribner demonstrou que as pessoas adultas realizam em suas atividades diárias operações cognitivas equivalentes as desenvolvidas na escola durante a infância e adolescência. (FLECHA, 1997, p. 23).

O princípio da inteligência cultural, de acordo com Flecha (1997, p. 22), abrange todas essas teorias no âmbito do diálogo igualitário e considera que todas as pessoas, independente da sua idade, são capazes de linguagem e ação, podendo, portanto, desenvolver-se por meio de suas interações sociais.

Nas palavras do autor:

El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a la población adulta. De estas últimas, la dos más importante han sido los estudios cuantitativos que afirmaban que la disminución de la inteligencia después de la juventud y la aplicación a la adultez de la evolución teorizada para la infancia y adolescencia. (FLECHA, 1997, p. 22).¹³

¹³ O conceito de inteligência cultural oferece um marco adequado para superar todas as teorias dos déficits, incluídas as especificamente referidas à população adulta. Destas últimas, uma das mais importantes tem sido os estudos quantitativos que afirmavam que a diminuição da inteligência depois da juventude e a aplicação a fase adulta da evolução teorizada para a infância e a adolescência.

O princípio da dimensão instrumental também é importante para a superação de concepções edistas, já que, de acordo com Flecha (2007, p. 33), diversas teorias edistas não consideram importante a formação técnica na educação de pessoas adultas por considerar que, na vida adulta, a capacidade para aprendizagens já está deteriorada. Por isso, reforça-se o princípio da dimensão instrumental, pois se entende que os adultos possuem diversas aprendizagens e podem construir muitas outras. De acordo com Flecha:

El dialógico no se opone al instrumental, sino a colonización tecnocrática del aprendizaje. Es decir, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses excluyentes de unas minorías. (FLECHA, p. 33, 1997)¹⁴

Tem-se, então, uma teoria contra essas concepções edistas, teoria bem fundamentada e capaz de superar as dos déficits.

Os princípios da Aprendizagem Dialógica, discutidos acima, são os mesmos que pautam a atividade de Tertúlia Literária Dialógica, a qual será tratada com mais profundidade no item seguinte, ressaltando-se, principalmente, como ela pode ser uma prática com condições de superar as concepções sobre déficit na vida adulta e fornecer novas visões para a Educação de Jovens e Adultos.

1.4 A Tertúlia Literária Dialógica.

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade que está baseada nos princípios da Aprendizagem Dialógica e se destina, entre outras coisas, a possibilitar o acesso à leitura de livros de literatura clássica universal para populações, as quais, por algum motivo a ela não tem amplo acesso. De acordo com Flecha e Mello (2005), a Tertúlia é uma atividade gratuita, que se destina a diferentes grupos sociais e culturais, abrangendo, também, pessoas que são recém alfabetizadas.

Segundo Flecha e Mello:

A Tertúlia Literária Dialógica é uma atividade cultural e educativa desenvolvida em torno da leitura de livros da literatura Clássica Universal. Destinada a pessoas sem formação universitária, foi criada há vinte e cinco anos, na Escola de Educação de Pessoas Adultas da Verneda de Sant-Martí, em Barcelona/Espanha, por educadores e educadoras progressistas, em conjunto com participantes da escola, homens e mulheres que estava iniciando ou retomando sua escolaridade (FLECHA & MELLO, 2005, p. 29)

A atividade surgiu na Espanha, em 1980, logo após um período em que o país se encontrava sob a ditadura Franquista (1939 e 1976). De acordo com Flecha e Mello (ibid.), entre 1975 a 1980 iniciou-se, no país, a fase de transição democrática, na qual a educação de pessoas adultas passa por grandes mudanças, deixando um modelo compensatório, infligido pela ditadura, adotando-se, então, um modelo mais democrático. Neste período, também de acordo com o autor e a autora, um antigo prédio em um bairro de

¹⁴ O dialógico não se opõem ao instrumental, mas sim a colonização tecnocrática da aprendizagem. Ou seja, evita que os objetivos e procedimentos sejam decididos a margem das pessoas, escondendo-se em razões do tipo técnico que escondem os interesses de exclusão de uma minoria.

trabalhadores/as em Barcelona foi ocupado por pessoas do próprio local, e ali foi criada a Escola de La Verneda de Sant-Martí.

Movidos pelas iniciativas educativas libertárias que afluíam em todo o país, um grupo de educadoras e educadores críticos de Educação de Jovens e Adultos e participantes da La Verneda de Sant-Martí, os quais estavam muito envolvidas com movimentos sociais, criaram a Tertúlia Literária Dialógica, em 1980. A atividade ganha essa denominação quando a mudança dialógica pela qual a sociedade passava se torna evidente e muitas escolas reivindicam a atividade por conta de seu aspecto transformador e dialógico (FLECHA & MELLO, 2005, p.30).

Ainda de acordo com o autor e a autora (op. cit), por meio das Tertúlias as pessoas estavam aprendendo a ler e a escrever e superando discursos ideológicos dominantes, que diziam que a literatura universal só pode ser lida e entendida por aqueles que possuíam formação acadêmica.

Para termos uma melhor dimensão da atividade, é importante explicar como ela funciona, que é, basicamente, da seguinte maneira:

La tertúlia literária se reúne en sesión semanal de dos horas. Se decide conjuntamente el libro y la parte a comentar en cada próxima reunión. Todas las personas leen, reflexionan y conversan con familiares y amistades durante la semana. Cada una trae un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado especialmente significativo. El diálogo se va construyendo a partir de esas aportaciones. Los debates entre diferentes opiniones se resuelven solo a través de argumentos. Si todo el grupo logra un acuerdo, se establece como la interpretación provisionalmente verdadera. Si no se llega a un consenso, cada persona o subgrupo mantiene su propia postura; no hay nadie que dilucida la concepción cierta y la incorrecta en función de su posición de poder. (FLECHA, 1997, p. 17-18).¹⁵

Na atividade também há um/a moderador/a, que é quem conduz a Tertúlia. Segundo Flecha & Mello (2005, p.31), a pessoa que conduz a atividade é uma a mais no grupo e não possui um lugar de privilégio, mas tem o papel de mediar os encontros para que sejam garantidos os princípios da Aprendizagem Dialógica na atividade, além de assegurar sua estabilidade.

De acordo com Giroto & Mello (2007, p.1), para se garantir a participação mais igualitária de todas as pessoas, o/a moderador/a de uma Tertúlia Literária Dialógica deve garantir a palavra para indivíduos que sofram alguma exclusão social (pessoas com menos escolaridade, mulheres, pessoas pertencentes a *minorias* e grupos discriminados).

Essa distribuição de fala fica facilitada ao se perceber que deve ter prioridade quem menos falou, já que freqüentemente o silenciamento das pessoas quando estão em

¹⁵ A tertúlia literária dialógica se reúne em sessão semanal de duas horas. É decidido conjuntamente o livro e a parte a comentar em cada próxima reunião. Todas as pessoas lêem, refletem e conversam com familiares e amigos durante a semana. Cada uma traz um fragmento escolhido para ler em voz alta e por que lhe é especialmente significativo. O diálogo se constrói a partir dessas contribuições. Os debates entre opiniões diferentes se resolvem só por meio dos argumentos. Se todo o grupo chega a um acordo, se estabelece como a interpretação provisoriamente verdadeira. Se não chega a um consenso, cada pessoa ou subgrupo mantém sua própria postura, não há nada que marque a concepção certa ou a errada em função de sua posição de poder.

grupo se dá pelas pressões das desigualdades vividas na sociedade. (GIROTTO & MELLO, 2007, p. 5).

Tais desigualdades se referem à segregação por edismo, sexismo, raça/etnia, escolarismo, territorialismo, etc.

A atividade conta, ainda, com a participação do apoio. Esta pessoa, segundo Giroto (2007, p. 69), conhece os princípios da atividade e participa desta com o intuito de ser mais uma base de auxílio e garantia do diálogo igualitário.

Na atividade, são escolhidas quantas páginas do livro serão lidas para a próxima semana, e os/as participantes são estimulados/as a destacarem um trecho que mais os/as interessaram e compartilhar com as outras pessoas. Nas palavras de Giroto: *o/a participante lê o trecho em voz alta e explica o sentido significativo para a sua vida, que o levou a querer compartilhá-lo com os/as demais* (GIROTTO, 2007, p. 68).

Ainda de acordo com Giroto (p. 69, 2007), as pessoas fazem a escolha dos livros explicitando que têm vontade de ler e o porquê, assim a decisão de que livro será lido é feita conjuntamente. “Dessa forma vão estabelecendo entre todos e todas critérios para eleger a leitura, mostrando suas diferentes mesmo que o processo de aprendizagem de leitura e de escrita escolarizada esteja em processo inicial.” (GIROTTO, 2007, p. 68).

É importante não perder de vista um destaque que a autora faz sobre a atividade:

Na Tertúlia não se pretende descobrir o que o autor/a da obra está querendo dizer em seus textos, mas sim refletir e dialogar por meio das diferentes e possíveis interpretações que se dão no mesmo texto. (GIROTTO, 2007, p. 68).

De acordo com Mello *at al*, o mais importante na Tertúlia é *tomar a obra como referência para falar sobre a vida e a humanidade – descolonizando o conhecimento. O objetivo principal é promover espaços de diálogo igualitário.* (MELLO et al, 2003, p.1)

É importante destacar também que, ao final da atividade, são lidas as memórias da Tertúlia, que é um registro em que se anotam todos os destaques realizados durante a atividade sem que o/a participante que o fez seja revelado/a. Depois de lida a memória, os participantes dizem se querem que acrescente ou retire algo que nela foi escrito. Além da função de registro, a memória também cumpre o papel de dimensionar as aprendizagens compartilhadas na Tertúlia, entendendo-se que possuímos muitos e diferentes saberes.

Sobre a defesa da leitura de literatura clássica na Tertúlia, Giroto e Mello (2006) argumentam:

A escolha pela defesa da leitura da Literatura Clássica Universal se dá como defesa de uma prática historicamente tomada como distintiva na valoração de diferentes classes sociais, como se fosse medida de capacidade ou de inteligência. Desde os gregos, a escolha pela literatura dessas obras teve origem letrada, ou seja, era direito exclusivo dos cidadãos que tinham e detinham a voz e o voto, o que mostrava e identificava a classe de origem. Entender e conhecer que são sociais os critérios para a definição do que é literatura é um grande passo para escolher o que fazer com ela. Defender o acesso a esse tipo de leitura não significa, portanto, menosprezar o movimento de desqualificação que a elite e suas instituições (como a escola, por exemplo) fazem dos sujeitos pertencentes a grupos populares ao tentarem colonizar sua compreensão em conformidade com os sentidos que servem para manter tais elites em posição dominante. (GIROTTO & MELLO, 2007, p.2)

Além da democratização ao acesso da literatura clássica, destacamos mais alguns outros objetivos relevantes da Tertúlia Literária Dialógica, que são, de acordo com Mello (*et al*, 2006),

o desenvolvimento de processos de transformação pessoal e do entorno próximo para superar situações de exclusão social, cultural e/ou educativas; a promoção do encontro de diferentes pessoas, de diversas origens e descendências com obras da Literatura Clássica Universal e Nacional; o estímulo ao acesso a diferentes conhecimentos e modos de vida como aplicação da solidariedade e da possibilidade de convívio entre pessoas; explicitação da existência da inteligência cultural como capacidade de se aprender diferentes coisas ao longo de toda a vida, e o auxílio na criação de sentido para a leitura como atividade cultural e de direito de todos/as. (MELLO, apud GIROTTTO, 2006, p. 67)

Entre essas questões, destaca-se o desenvolvimento de transformação pessoal e do entorno para a superação de barreiras sociais, culturais e escolares, como as concepções edistas. A atividade mostra que, através da inteligência cultural, todas as pessoas, em todas as idades, são capazes de leitura, compreensão e aprendizagem.

De acordo com Flecha (1997), as vivências das pessoas adultas na sociedade em diferentes práticas sociais não lhes conferem menos saberes do que se estivessem freqüentando salas de aula.

Giroto & Mello (p. 5, 2007) argumentam que todas as pessoas têm inteligência cultural e que para demonstrá-la nas interações sociais é preciso que haja oportunidades e condições. Ocorre desigualdade quando a sociedade dá mais valor a um conhecimento e desvaloriza outros. É preciso, de acordo com as autoras, romper com essa ordem e dialogar com base na inteligência cultural.

Por isso, na Tertúlia, é tão importante o poder dos argumentos frente aos argumentos do poder. Não detém a verdade quem é um acadêmico e/ou doutor. É só através do diálogo que se pode chegar a uma argumentação livre de relações ideológicas e que priorize os melhores argumentos ao invés da valorização da fala por conta da posição de poder que a pessoa que argumenta ocupa.

Nas Tertúlias Literárias Dialógicas, as pessoas são estimuladas a se tornarem sujeitos de sua aprendizagem ao invés de serem objetos da docência ou da pessoa que tem mais prestígio e proteção social. Flecha (p. 75, 1997) discute que cada argumento possui o mesmo valor formal, mas sua influência dependerá das informações, argumentos e reflexões que possui.

Dessa forma, com esta dinâmica e seguindo os princípios da Aprendizagem Dialógica, a Tertúlia Literária Dialógica é um espaço em que muitas questões de exclusão que as pessoas sofrem socialmente podem ser superadas. Como coloca Giroto (2007, p. 74), na Tertúlia as pessoas criam novamente sentido nas suas vidas, pois ganham dimensão de quanto sabem, e podem ler livros de literatura clássica universal, que por muito tempo não lhes eram disponíveis pela crença na idéia de que eles seriam incapazes de conseguir ler determinados livros.

O diálogo igualitário possibilita que todas as pessoas tenham os mesmos direitos de fala, pois se entende que todos os argumentos são válidos por seu valor e não pela posição de poder que ocupam as pessoas e pela inteligência cultural, na qual as pessoas podem se compreender como possuidoras de inteligência. Ao contrário do que certas concepções psicológicas defendem, as pessoas adultas podem se sentir mais confiantes para superarem todos os estereótipos sociais, principalmente os referentes às suas capacidades de aprendizagem e sua inteligência.

É muito perceptível que as duas principais teorias que embasam modelos educacionais edistas contêm erros em sua metodologia de pesquisa (desconsiderando idade e geração, no caso da pesquisa de Whechler) ou aplicação equivocada de pesquisas de desenvolvimento de crianças em pessoas adultas (no caso, a interpretação errônea teoria de desenvolvimento de Piaget). Com base nestas idéias, governos, principalmente aqueles que não estavam interessados em investir na EJA, usaram este discurso para criar modelos de educação compensatória. Estes modelos educacionais não acreditam na capacidade de aprendizagem dos adultos e nem fazem uso dos conhecimentos que as pessoas já possuem para potencializar a aprendizagem de todos, dando aos indivíduos uma educação de mínimos.

Buscaram-se na atividade de Tertúlia Literária Dialógica e na teoria da Aprendizagem Dialógica possíveis caminhos que superassem essas concepções edistas e seus modelos educacionais. O princípio da inteligência cultural, que se instaura nas bases teóricas da Tertúlia, é muito importante, pois permite compreender que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação, que vão ser desenvolvidas nas interações sociais pelas quais passamos.

Flecha coloca que:

Escuchando a Lola hablar de Lorca se comprueba cómo las teorías de los déficits son continuamente desmentidas por una práctica cotidiana ignorada por quienes ven la realidad desde unas orejas academicistas. Las personas que al principio se consideran incapaces de comprender la obras clásicas van descubriendo que no sólo las entienden sino que también elaboran nuevas interpretaciones. Entonces se sienten capaces de participar en los procesos de aprendizaje literario. (FLECHA, 1997, p. 26).¹⁶

Do mesmo modo, o princípio da inteligência cultural possibilita o entendimento de que todas as pessoas possuem saberes diferentes e os expressam em diferentes âmbitos sociais, e que a desvalorização da capacidade de aprendizagem de adultos ocorre porque, socialmente, alguns saberes valem mais que outros. O que ocorre é o fato da sociedade não acreditar que os conhecimentos adquiridos com a experiência de vida valham tanto quanto os conhecimentos adquiridos nas universidades, assim como se acredita que pessoas adultas que estão em processo de aprendizagem, ou de camadas socialmente mais desfavorecidas, não sejam capazes de ler livros de literatura clássica. Isso pode ser facilmente desmentido quando observamos as memórias da Tertúlia, nas quais ficam anotadas as discussões feitas pelos participantes e pela qual percebemos que todos têm diferentes conhecimentos e os expressam no momento da Tertúlia.

A Aprendizagem Dialógica e a Tertúlia Literária Dialógica são instrumentos que visam contrapor modelos edistas que podem estar presentes na Educação de Jovens e Adultos e ser uma teoria-ação que embase novas concepções na EJA, pensando em sua capacidade de aprendizagem e potencialização de educação através dos saberes que eles já possuem.

¹⁶ Escutando Lola falar de Lorca se comprova como as teorias dos déficits são continuamente desmentidas por uma prática cotidiana ignorada por quem vem da realidade de orelhas acadêmicas. As pessoas que no princípio consideravam-se incapazes de compreender as obras clássicas vão descobrindo que não apenas as entendem, mas também elaboram novas interpretações. Então se sentem capazes de participar de processos de aprendizagens literários.

Essa teoria possibilita que pensemos em novas formas de EJA, as quais, diferentemente de concepções edistas, entendam os adultos como sujeitos possuidores de inteligência, aos quais não cabe uma educação compensatória, mas sim uma educação dialógica, política e potencializadora de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, Roger, (2004). *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Líber Livros.
- BRASIL, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário Oficial.
- DI PIERRO, Maria Clara, HADDAD, Sérgio, (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n.14, mai./ ago., p. 108 a 130.
- FRANZI, Juliana, (2007). *Experiência e Educação: contribuições de Paulo Freire para a Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- FERNÁNDEZ, Oscar Medina, (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: Ed. El Rouque. Consejería de Educación, Cultura e Deportes Del Gobierno de Canarias, Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- FLECHA, Ramón, (1997). *Compartiendo Palabras*. Barcelona: Paidós, 1997.
- FLECHA, Ramón, MELLO, Roseli. R (2005). Tertúlia Literária Dialógica: Compartilhando histórias. *Revista Presente*. Publicação Ceap, edições Loyola, março, nº 48, p.29-33
- FREIRE, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 43 ed.
- FREITAS, Mario Cezar de, BICCAS, Maurilane de Souza, (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez.
- GIROTTTO, Vanessa Cristina, (2007). *Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.
- GIROTTTO, V. C., MELLO, R.. R., (2007) . Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: aprendizagens educativas e transformadoras. *30º Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu.
- HABERMAS, Jurgen, (1987). *Teoria de La Acción Comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus, 1987, v.1.
- PAIVA, Vanilda Pereira, (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola.
- THORNDIKE, R.. L.; HAGEN, E., (1980). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México: Editorial Trillas.