



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
MARILANE MARIA WOLFF PAIM

ALFABETIZAR FORMANDO E FORMAR ALFABETIZANDO - UM ESTUDO DO
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIPLAC

SÃO LEOPOLDO
2009

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

ALFABETIZAR FORMANDO E FORMAR ALFABETIZANDO - UM ESTUDO DO
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIPLAC

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Dra. Rute Vivian Angelo Baquero.

São Leopoldo

2009

MARILANE MARIA WOLFF PAIM

ALFABETIZAR FORMANDO E FORMAR ALFABETIZANDO - UM ESTUDO DO
PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIPLAC

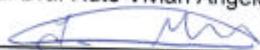
Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do
título de Doutor em Educação, pelo Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos – UNISINOS

Aprovado em 26 de fevereiro de 2009

BANCA EXAMINADORA



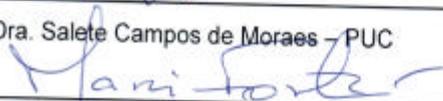
Profa. Dra. Rute Vivian Angelo Baquero – UNISINOS – Orientadora



Profa. Dra. Ivania Marini Piton – UNICS/UNIPLAC



Profa. Dra. Salete Campos de Moraes – PUC



Profa. Dra. Mari Margarete dos Santos Foster – UNISINOS



Prof. Dr. Danilo Romeu Streck – UNISINOS

Ficha Catalográfica

P142a Paim, Marilane Maria Wolff.
Alfabetizar formando e formar alfabetizando:
um estudo do projeto de educação de jovens e adultos na
UNIPLAC / Marilane Maria Wolff Paim. - São
Leopoldo, 2009.
197f.: il.

Orientadora: Rute Vivian Angelo Baquero
Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do
Rio dos Sinos

1. Educação de adultos. 2. Educação de jovens.
3. Alfabetização. 4. Formação docente. I. Baquero,
Rute Vivian Angelo. II. Título

CDD 374

*Aos sujeitos interlocutores da pesquisa –
educandos e educadores do projeto que
acreditaram na beleza da inconclusão.*

AGRADECIMENTOS

A produção de uma tese não é uma atividade solitária, mesmo quando nas muitas madrugadas ficamos escrevendo sozinhos buscando no silêncio ajuda para nossa reflexão. Mas muitas vezes estão presentes, realizei muitos diálogos, com muitos interlocutores e agora quero agradecer.

À minha orientadora Professora Dra Rute Vivian Angelo Baquero, meu reconhecimento pelo incentivo, principalmente nos momentos de angústias e dificuldades epistemológicas. Obrigada por ter aceitado e acreditado nesta pesquisa e em mim, enquanto pesquisadora. Meu respeito e gratidão.

Às companheiras da Equipe do projeto, Arleide, Ilse e Márcia, interlocutoras ferozes, companheiras inquietas, amigas generosas.

À minha amiga de muitas lutas, professora Dra. Sônia Regina de Souza Fernandes, grande incentivadora do meu trabalho e insistente no processo constante de buscar mais conhecimento – que resultou, inclusive, na minha entrada no doutorado.

Às amigas Profa. Dra Ana Maria Netto Machado e Profa. Dra. Maria de Lourdes Almeida, grandes mediadoras e interlocutoras no processo de pesquisa.

À minha amiga Zeni Calbusch Teixeira, profissional competente, que no momento certo soube mediar situações de aprendizagem no processo de pesquisa. Obrigada pelo seu carinho e apoio.

Aos meus pais, Ivone e Zélia, que me deram a vida, e que mesmo sem entender de saberes docentes, pedagógicos, disciplinares, entre outros, possuíam outros saberes advindos de suas práticas de vidas, que hoje, eu trago como legado, grandes contribuições para minha formação e trajetória pessoal e profissional.

À minha querida irmã Mariléia, que sempre me apoiou na busca por novos conhecimentos, e às minhas sobrinhas Carla e Daniele, pelo carinho e incentivo sempre.

À minha cunhada Neiva pelo carinho e incentivo durante esta trajetória.

Às irmãs do pensionato, Ana, Cristina, Inês, Patrícia e Suzana, que durante as idas e vindas a São Leopoldo me acolheram com carinho.

À UNIPLAC, pela ajuda financeira concedida, sem a qual eu não teria condições de realizar este curso.

Às funcionárias da UNISINOS/PPGE, Loi e Saionara, que sempre estavam atentas às nossas dificuldades.

Ao meu marido Renato, companheiro, amigo e incentivador de todos os momentos, que sempre acreditou em mim, mesmo nas horas em que eu duvidava se conseguiria chegar ao fim. Eu amo muito você.

Aos meus filhos, Ranieri e Renato Júnior, razão de meu viver, que mesmo nas horas de ausência souberam compreender que isso se fazia necessário para a construção desta tese, e por sempre afirmarem em suas atitudes que “Valeu a pena”.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram neste processo de elaboração e reelaboração do conhecimento.

RESUMO

Esta tese é o resultado do trabalho de pesquisa desenvolvido no movimento de intervenção do *Projeto de Alfabetização de Jovens e adultos na Universidade – PROAJAUNIPLAC*. Os objetivos da investigação foram: a) pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização; b) problematizar o processo de formação de educadores vinculados ao projeto. A idéia defendida nesta tese é a de que a interseção entre o espaço de formação e a constituição de práticas alfabetizadoras intensifica as possibilidades de um processo formativo nos contextos concretos da prática educacional, superando um conhecimento ingênuo e descontextualizado da realidade. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, utilizando alguns pressupostos teóricos do trabalho etnográfico. Durante a investigação, foram realizadas entrevistas individuais e coletivas e também observações da atividade no curso da ação. Para compor o quadro de referenciais teóricos deste trabalho, e de minhas reflexões, dialoguei com autores que tomaram as dimensões das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos como objeto de investigação, na perspectiva de uma prática alfabetizadora transformadora, tais como: Freire (1987, 1988, 1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005); Vygotsky (1981, 1988); Luria (1979, 1983, 1987, 1988, 1992, 1997, 1998); bem como autores que tem estudado a questão dos saberes docentes, como Tardif (2002); Gauthier (1998) entre outros. A articulação da prática alfabetizadora e do processo de formação dos educadores resultou numa reflexão crítica e problematizadora de um processo dialético de elaboração e reelaboração de conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas Alfabetizadoras. Formação Docente.

ABSTRACT

The present thesis is the result of a research developed in the intervention movement of the “Project of Literacy for Youngsters and Adults in the University – PROAJAUNIPLAC. The objectives of this investigation were: a – to study the development of reading and writing and its social appropriation by youngsters and adults in a determined process of literacy; b - to reflect the process of formation of those educators who were engaged in the project. The idea, defended in this work, is that the intersection between the space of formation and the constitution of literacy practices intensify the possibilities of a formative process in concrete contexts of the formative educational practice, overcoming an naive, and not contextualized knowledge of the reality. Methodologically, this study of a qualitative nature was accomplished making use of some theoretical assumptions of the ethnographic work. During the investigation, individual and collective interviews were used, besides observations of activities in the course of the action. In order to compose the theoretical references for this study, and to reflect about it, I took into consideration authors whose object of investigation were the dimensions of literacy works in the education of youngsters and adults, in a perspective of a transforming practice, authors such as: Freire (1987, 1988, 1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005); Vygotsky (1981,1988); Luria (1979, 1983, 1987, 1988, 1992, 1997, 1998); as well as, those who studied the teaching knowledge’s as Tardif (2002); Gauthier (1998) among others. The articulation of the dimensions of the literacy practice and the process of teachers’ formation resulted in a critical reflection in a dialectic process of elaboration e reelaboration of knowledge either for students as for educators.

Keywords: Education of Youngsters and Adults. Literacy Practices. Teaching Formation.

LISTA DE FOTOGRAFIA

FOTOGRAFIA 1 – MATERIAIS PRODUZIDOS PELOS EDUCANDOS DA TURMA	
1 E 2.....	136
FOTOGRAFIA 2 – MOMENTO DE LEITURA.....	137
FOTOGRAFIA 3 – MOMENTO DE DIÁLOGO ENTRE EDUCADOR E	
EDUCANDOS	139

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO SÍNTESE DOS PROGRAMAS E DOCUMENTOS NO CAMPO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS REFERIDOS NO TEXTO.....	38
QUADRO 2 – DISTRIBUIÇÃO POR FAIXA ETÁRIA, A POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA NOS BAIRROS HABITAÇÃO, UNIVERSITÁRIO E POPULAR	41
QUADRO 3 – ASPECTOS A SEREM TRABALHADOS COM OS ALUNOS DO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNIVERSIDADE - PROJAUNIPLAC	50
QUADRO 4 – ALUNOS DA TURMA DO VESPERTINO, IDADE, SEXO, PROFISSÃO, DATA DE ENTRADA NO GRUPO	56
QUADRO 5 – ALUNOS DA TURMA DO NOTURNO, IDADE, SEXO, PROFISSÃO, DATA DE ENTRADA NO GRUPO	57
QUADRO 6 – DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR ANO E TURNO	58
QUADRO 7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR ANO, TURMA, SEXO ALUNOS NOVOS DOS TRÊS ANOS	60
QUADRO 8 – ALUNOS ENCAMINHADOS AO EJA PARA CERTIFICAÇÃO DISTRIBUÍDOS POR ANO, TURMA, SEXO NOS TRÊS ANOS	60
QUADRO 9 – EDUCADORES BOLSISTAS DURANTE TRÊS ANOS DE PROJETO.....	63
QUADRO 10 – SÍNTESE DA PRODUÇÃO PUBLICADA NO GT 18 – EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS – DAS REUNIÕES DA ANPED DE 2000 A 2008	68
QUADRO 11 – PRODUÇÃO NA EJA/ANPED DE 2000 A 2007, DISTRIBUÍDA POR ÁREA TEMÁTICA IDENTIFICADA	70
QUADRO 12 – QUADRO - SÍNTESE DAS PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS, PRODUZIDOS NO PERÍODO DE 2000 A 2008	86
QUADRO 13 – QUADRO-SÍNTESE DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, REALIZADAS DE 2000 A 2008	96
QUADRO 14 – OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO	103
QUADRO 15 – OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE PESQUISA DO PROCESSO INVESTIGATIVO NO EIXO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS.....	103
QUADRO 16 – OBJETIVO GERAL, OBJETIVOS ESPECÍFICOS E QUESTÕES DE PESQUISA DO PROCESSO INVESTIGATIVO NO EIXO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES	103

LISTA DE SIGLAS

- ANPED** – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação
- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- CEAA** – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
- EJA** – Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- FNEP** – Fundo Nacional de Ensino Primário
- GT 18** – Grupo de trabalho da Educação de Pessoas Jovens e Adultas
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INAF** – Indicador de Alfabetismo Funcional
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOBRAL** – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAS** – Programa de Alfabetização Solidária
- PLANFOR** – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PEI** – Programa de Educação Integrada
- PROAJAUNIPLAC** – Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade do Planalto Catarinense
- PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SISP** – Sistema Integrado de Suporte a Projetos
- UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura
- UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância
- UNIPLAC** – Universidade do Planalto Catarinense
- ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SITUANDO A HISTÓRIA CONTADA E DESCREVENDO UMA HISTÓRIA VIVIDA NO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – PROAJAUNIPLAC	23
1.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A HISTÓRIA CONTADA	24
1.2 POLÍTICAS BRASILEIRAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	29
1.3 PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE- PROAJAUNIPLAC: UMA HISTÓRIA VIVIDA	39
1.3.1 E Foi Assim Que Tudo Começou	39
1.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROAJAUNIPLAC	44
1.4.1 Proposta Pedagógica do Processo de Alfabetização	44
1.4.2 Proposta Pedagógica Para a Formação de Educadores	53
1.5 DEFINIÇÃO DOS TEMAS TRABALHADOS	54
1.6 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROJETO	55
1.6.1 Os Educandos	55
1.6.2 Os Educadores: Alunos-Bolsistas e Docentes da Universidade	61
1.7 A DINÂMICA DO PROCESSO	61
1.7.1 O Funcionamento das Turmas	64
2 SITUANDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA REVISÃO DA LITERATURA	67
2.1 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED, NO CAMPO DE EJA	68
2.2 QUANTO AO EIXO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS	71
2.2.1 Letramento Como Prática Sócio-Histórica	71
2.2.2 A Alfabetização e os Significados Construídos	74
2.2.3 Alfabetização e Linguagem - As Marcas da Oralidade	78
2.2.4 O Processo de Alfabetização de Mulheres	79
2.2.5 A Contribuição da Informática no Processo de Alfabetização	81
2.2.6 Alfabetização e a Abordagem Psicogenética	82
2.2.7 Alfabetização e Pesquisa	83
2.2.8 Alfabetização e Letramento nas Questões Sócioambientais	84
2.2.9 Alfabetização em Espaços Não Formais	85
2.3 QUANTO AO EIXO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS	86
2.4 APROXIMAÇÕES DAS PESQUISAS COM A MINHA PESQUISA	96
3 PERCURSO METODOLÓGICO	102
4 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	113
4.1 EU QUERO, EU POSSO, EU VOU CONSEGUIR APRENDER A LER E A ESCREVER	117

4.2 USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA DESSES JOVENS E ADULTOS	122
4.2.1 Alfabetização Como Possibilidade de Conseguir Um Emprego	124
4.2.2 Alfabetização Como Possibilidade de Autonomia	127
4.2.3 Alfabetização Como Possibilidade de Uso da Leitura e da Escrita Na Vida Real	128
4.2.4 Alfabetização Como Possibilidade de Suprir as Necessidades Cotidianas	129
4.2.5 Alfabetização Como Possibilidade de Auxiliar os Filhos	130
4.2.6 Alfabetização Como Possibilidade de Decifrar as Tarefas Rotineiras	131
4.2.7 Alfabetização Como Possibilidade de Escrever o Nome	132
4.3 A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE – UM ESPAÇO ONDE OS SUJEITOS INTERAGEM	135
5. SABERES CONSTRUÍDOS AO LONGO DO PROCESSO FORMATIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	147
5.1 APRENDI QUE TEMOS SABERES DIFERENTES	149
5.2 ALFABETIZAR ADULTO NÃO É MESMA COISA QUE ALFABETIZAR CRIANÇA	157
5.3 SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO	164
6 À GUIA DE CONCLUSÃO	173
REFERENCIAS	185
ANEXOS	193

INTRODUÇÃO

A temática relacionada à alfabetização, letramento e analfabetismo, de uma forma ou de outra, há muito tempo faz parte de minhas preocupações. A trajetória profissional em educação e os estudos realizados no processo de alfabetização de crianças¹, tanto quanto as indagações que venho construindo como professora de séries iniciais e de fundamentos e metodologia de alfabetização, no ensino superior, vêm me desafiando a investigar o processo de formação do educador na relação com as práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos.

Se antes meu interesse era compreender como a criança aprende a ler e a escrever, aos poucos ele foi sendo redimensionado, de modo que agora minha preocupação passou a ser a exclusão do aluno que não consegue apropriar-se da

¹ Pesquisa realizada na dissertação de mestrado para investigar “O processo de apropriação da linguagem escrita pela criança segundo Alexander Romanovich Luria” (PAIM, 2001).

leitura e da escrita no período da educação fundamental, e passa a compor um grupo de sujeitos considerados incapazes e marginalizados. Lentamente fui percebendo, ao longo de minha caminhada profissional, que ensinar é uma atividade que vai além do conteúdo fragmentado, mecânico, linear, descontextualizado dos problemas que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Consegui perceber, ainda, que muitas vezes eu também, por desconhecer, concordar ou aceitar a postura autoritária e/ou repressora, provoquei a exclusão de muitos alunos da escola.

Na verdade, pesquisar sobre a educação de jovens e adultos é uma tentativa de desmistificar os conceitos e preconceitos presentes nessa sociedade que desqualifica os sujeitos analfabetos, além de problematizar a função da escola junto a esses jovens e adultos como um *lócus* de aprendizagem que possa torná-los “alguém na vida”, fazendo-os sair da condição “menor” de analfabetos.

No Brasil, a preocupação predominante, quase exclusiva, na área da educação de jovens e adultos em termos de pesquisa e também da ação, tem sido o analfabetismo, entendido como o não saber ler e escrever, ou não possuir a “tecnologia” de registro da fala em escrita, da decodificação da escrita em fala. Sendo assim, muitas pesquisas têm se voltado para a análise de índices de analfabetismo no país e para a descrição das condições de vida de jovens e adultos analfabetos. A ação, por sua vez, volta-se para campanhas e projetos, sempre esporádicos e apressados, de “combate ao analfabetismo”, para rapidamente ensinar a ler e a escrever (SOARES 1999; CORREA, SOUZA, BICALHO, 2003; MOURA, 2004).

Também na formação inicial dos professores que atuam no processo de alfabetização com jovens e adultos, as pesquisas identificam a ausência do referencial teórico sobre educação de adultos. Haddad (2000) coordenou um balanço das dissertações e teses acadêmicas sobre a educação de jovens e adultos produzida no país entre os anos de 1986 e 1996. Num universo de 198 trabalhos registrados como parte do estudo, foram identificados apenas 23 cuja temática trabalha a formação e a prática docente, sendo que a maioria das pesquisas identifica a falta de formação específica dos educadores como um dos principais entraves das experiências educativas nessa área.

Os estudos de Baquero (1991) mostram que a ausência de especificidade na formação do educador tem se refletido nas práticas pedagógicas institucionalizadas

com adultos não-alfabetizados, as quais se encontram alicerçadas numa série de falácias a respeito da compreensão do que seja o adulto, de sua função social, bem como a respeito de seus processos de aprender a ler e escrever. Destacam-se, entre outros, segundo a autora, a visão infantilizada do adulto, a visão do adulto como ser pronto e acabado, a visão do adulto como ser universal abstrato e padronizado.

O processo de alfabetização e letramento e a especificidade da formação do professor alfabetizador de jovens e adultos é uma área do conhecimento que necessita de pesquisa, pois existem ainda lacunas que exigem um olhar mais sistemático para questões envolvendo tais temáticas, tantos nas práticas alfabetizadoras de jovens e adultos quanto nos processo de formação, especialmente no que diz respeito à relação dos processos de formação do educador com a constituição das práticas alfabetizadoras da educação de jovens e adultos.

Conforme já explicitiei inicialmente, a escolha dessa temática de pesquisa não está dissociada da minha história de vida. Segunda filha de uma família pobre que morava no interior do município de Lages/SC, meu pai era motorista de caminhão, passava muito tempo viajando, fazendo fretes, transportando cargas, tudo isso para garantir o sustento da família. Nunca desistiu, desanimou, ainda hoje, já com os cabelos brancos, aposentado como motorista de caminhão, continua trabalhando.

Minha mãe, uma mulher determinada, autêntica idealista, nunca freqüentou a escola formal, mas tinha um conhecimento pessoal incorporado à experiência individual que envolvia aspectos importantes da formação humana como valores, crenças, percepções sobre as coisas de casa e da vida. Trabalhava como dona de casa e na “venda”², mas sempre esteve presente nos diferentes momentos vividos pelas duas filhas pequenas que estavam com ela. Extremamente cuidadosa e rigorosa na educação, mas companheira e amiga nas adversidades.

Recordo que, muitas vezes, ainda meninas (minha irmã e eu), viajávamos com o pai. Grande aventura! Passávamos muitos dias dentro do caminhão. Ali mesmo fazíamos as nossas refeições e também era nosso local de dormir. Conheci muitas cidades em todo o Brasil. A gabine do caminhão por algum tempo era a nossa casa, onde muitas histórias foram contadas e vividas por nós. Quilômetros

² Venda era como se chamava o armazém que vendia secos e molhados na localidade.

foram percorridos... A cada dia uma nova aventura, uma nova descoberta, e entre algumas descobertas minha mãe percebeu que eu já sabia ler. Tinha aprendido com minha irmã mais velha: ela lia as placas dos caminhões e das propagandas da estrada e eu repetia. Assim fui aprendendo a juntar as letras, formar as palavras e arriscar a ler sozinha. A primeira palavra que eu consegui ler sem a ajuda foi “sadia”. Foi uma festa! Todos vibraram comigo! A partir desse dia, comecei a ler e não parei mais. Para Charlot (2000), os sujeitos são seres sociais que nascem e crescem em uma família, que ocupam uma determinada posição em um espaço social e que estão inscritos em relações sociais. Portanto, agem no mundo e sobre ele; trazem consigo o saber como necessidade de aprender e como uma presença no mundo dos objetos, pessoas, lugares: portadores de saber. Produzem a si mesmos e são produzidos por meio da educação.

Quando ingressei na escola, na década de 1970, já sabia ler. Esse momento histórico remete à implantação do período preparatório nas escolas. Minha professora se chamava Roseli. Era linda, parecia uma artista de televisão, uma fada madrinha, pele rosada, cabelos claros sempre bem escovados, tinha uma voz doce que encantava a turma de 43 crianças. Contava muitas histórias, gostava de fazer ditado e quando chegava a sexta-feira tínhamos aula de educação física. Que alegria! A professora Roseli tinha um tênis azul claro, foi o primeiro tênis que apareceu na escola, até então só conhecia “conga”.

Ela sabia que eu já dominava a leitura, mas nunca recebi críticas, fui prejudicada ou rotulada. Ao contrário, a professora sutilmente realizava atividades diferenciadas comigo, disponibilizava vários livros de história para que eu pudesse ler enquanto os colegas ainda estavam fazendo suas atividades iniciais de leitura e escrita. Algumas vezes solicitava minha ajuda para os colegas na sala de aula, e eu fazia com muita alegria, entusiasmo e já dizia que queria ser professora. Quando chegava à minha casa, deixava a pasta atrás da porta e ia brincar de escola. Falava sozinha, riscava as paredes, ensinava as bonecas a ler. A primeira série foi uma festa, uma grande alegria. Freire (1995) nos diz que o saber não é um processo fácil, mas é preciso que o aluno perceba que mesmo sendo difícil, é um processo bonito. A professora Roseli conseguiu fazer que os outros alunos e eu percebêssemos a boniteza no processo de aprender. Assim era minha professora Roseli da primeira série.

Chegou o final do ano, fui aprovada na primeira série sem prova final. Minha irmã, nesse mesmo ano, estava terminando a quarta série; mas no distrito de Capão Alto/SC não tinha o ginásio para ela continuar seus estudos. O meu pai achava que não precisava estudar mais, mas minha mãe não aceitou, organizou nossa vida e mudamos para Lages. Foi uma mistura de tristeza e alegria. Tristeza por deixar a terra natal e alegria por morar numa cidade grande, conhecer gente diferente na maneira de falar, vestir, comer e se relacionar com os outros.

Encontramos uma casa para alugar. Havia uma escola perto e quando minha mãe foi fazer minha matrícula, por eu ser uma menina do interior de Lages, fui matriculada numa turma de alunos repetentes que não sabiam ler. Foi uma grande tristeza, pois minha nova professora, Marilene, não aceitava que uma menina do interior (Capão Alto) soubesse ler melhor do que os alunos da cidade. Então começou o sofrimento, a tristeza e a desilusão com a escola: não podia falar, era proibida de ler, manifestar minha opinião nem pensar. Ela passava a lição no quadro e imediatamente me mandava sair da sala de aula para que pudesse fazer a leitura com os outros colegas, todo dia reclamava que eu lia rapidinho e não deixava os colegas soletrarem para aprender. Dizia que não suportava mais minha presença na sala de aula, que eu só estava atrapalhando as atividades de rotina da sala e do seu planejamento. Ela ficava irritadíssima. Gritava muito comigo. Fui ficando com medo, insegura, tinha receio até de respirar na sala de aula. Quanta saudade eu sentia da minha professora Roseli.

A cartilha que estávamos trabalhando na segunda série era a cartilha “Caminho Suave”. Os textos eram fragmentados, as famílias silábicas desconectadas; tudo era mecânico, sem sentido e significado. Hoje entendo que a concepção de alfabetização trabalhada na sala de aula era mecanicista, focalizando a expressão escrita como mera representação da fala. Essa concepção fazia silenciar os sujeitos, já que utilizava como recurso para chegar ao processo de aquisição da escrita e da leitura apenas a memorização mecânica, priorizando os inúmeros exercícios de cópias e de reprodução, sempre dissociados da realidade dos alunos.

Não tinha nenhuma novidade naquilo tudo para mim e as tardes eram demoradas. Não gostava mais da escola. Fui discriminada, rotulada, a professora fez um movimento tão perverso na sala, que nenhum colega queria brincar comigo; afinal eu era um ser estranho, diferente, era do interior, não tinha material sofisticado

e para agravar minha situação, sabia ler fluentemente. A professora não aceitava que eu fizesse leitura em outros livros. Tinha que ser somente na cartilha. Durante algum tempo vivi nessa situação: ficava de castigo por saber ler! Tinha medo de contar em casa para minha mãe, pois não entendia o que estava acontecendo comigo.

A professora ocupava um papel central na atividade educativa e nesse contexto, o papel do aluno é “aprender” aquilo que o professor – autoridade que detém o saber – transmite. Sendo o professor a figura central desse processo, a disciplina é indispensável e a organização do espaço em fileiras, de modo a dificultar a interlocução entre os educandos, é fundamental para conseguir manter a “concentração” na fala do professor e o silêncio em sala de aula, valorizados como características essenciais de um ambiente facilitador da aprendizagem. A professora atuava como transmissora de conhecimentos aos alunos, numa relação vertical entre alguém que sabe (professor) e alguém que não sabe (aluno); exatamente o que Paulo Freire (1987) denominou de 'educação bancária'.³

Como o aluno é aquele que “não sabe”, não é dotado de conhecimentos – principalmente sobre a leitura e escrita e os outros conteúdos escolares – ele deve permanecer atento àquilo que o professor fala para que possa apreender o máximo possível do que é ensinado. O docente deve, ainda, vigiar e disciplinar os que não se enquadram nesse modelo de submissão. Por isso eu não poderia jamais ler sem a permissão da professora.

Certo dia, estava de castigo fora da sala de aula quando minha mãe chegou à escola para solicitar minha saída antecipada a fim de levar-me para o sítio. Levou um susto quando me encontrou do lado de fora da porta. Eu tinha feito xixi nas

³ A concepção “bancária” de educação propõe falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos esses retalhados da realidade, desconectados da totalidade em que se engendram, sem significação na vida dos educandos. O processo ensino/aprendizagem se desenvolve utilizando-se da narração, na qual o educador é o sujeito conduzindo os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração transforma os educandos em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vai “enchendo” os recipientes com seus depósitos, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixam docilmente “encher”, tanto melhores os educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar. Nessa visão de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber, fazendo com que o educador que aliena a ignorância se mantenha em posições fixas, invariáveis, sendo sempre o que sabe, enquanto os educandos são sempre os que não sabem. Essa visão de educação anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade. Satisfaz, portanto, aos interesses dos opressores (FREIRE, 1987).

calças, estava apavorada e comecei a chorar. Então a professora, como um ser superior conhecedor da verdade, justificou para minha mãe que eu estava ali porque não deixava meus colegas aprenderem a ler, que lia tudo rapidinho e que estava atrapalhando os demais colegas da turma. Minha mãe, mesmo não tendo todo conhecimento pedagógico, foi conversar com a diretora, demonstrou sua indignação e imediatamente procurou outra escola que possibilitasse o processo de aprendizagem para aquela menina que só queria aprender mais.

A exclusão da/na escola pode dar-se pela estigmatização e desconsideração das histórias de vida de cada sujeito que constitui a comunidade escolar. O ambiente escolar pode tornar-se um local de discriminação, de reprodução do preconceito. No presente caso, a prática de exclusão estava explícita uma vez que a professora “não poderia” ficar com uma aluna que já sabia ler na sala de aula. Fui então transferida para outra escola. A história foi relatada para a nova professora. Muito sutilmente, ela disse que eu iria ficar uma semana na sua sala em observação, para que ela pudesse fazer uma avaliação, pois a turma era considerada a “turma forte” da escola, todos os alunos sabiam ler e produziam muitos textos. Eu voltei a sentir gosto de freqüentar a aula, não ficava mais de castigo, podia ler, interpretar e produzir muitos textos. Não foi necessária uma semana, no segundo dia que eu estava na escola a professora Selma chamou minha mãe e disse que eu estava acompanhando muito bem a turma.

No processo de humanização do ser humano, o papel do professor é de fundamental importância, pois mesmo numa relação horizontal entre professor e aluno, cabe ao primeiro a condução do processo ensino-aprendizagem; portanto, deve partir dele a percepção da intencionalidade do ato educativo. Pois, segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender tem a ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso em nada se parece com a transferência de conteúdo; mas, ao mesmo tempo, concretiza a boniteza da docência e da discência.

Meu processo de escolarização como aluna, na década de 70, aconteceu dentro de uma escola tradicional, o que não só interferiu, mas constituiu a base para

o agir pedagógico como professora alfabetizadora. É verdade que o meu trabalho inicial como educadora foi marcado pela reprodução da prática vivenciada enquanto aluna, mas o exercício de problematizar essa vivência de aluna se traduz num estilo singular de refletir minha constituição enquanto profissional. Por sua vez, esta pesquisa está imbricada com minha própria experiência que, ao longo de minha história, passa pelo momento da formação inicial, seguindo por dois movimentos específicos: o da professora, e o da formadora de professores. Em cada um desses movimentos, tenho buscado ler os saberes próprios e alheios da formadora em ações concretas de formação, quer de alunos e alunas, quer de professores e professoras, bem como o modo como esses saberes se transformam ao longo do tempo.

É nesta direção também que se orienta o objeto de pesquisa que problematizo, investigo e teorizo nesta tese, o qual se centra em conhecer quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo da educação de jovens e adultos que os educadores lançam mão no processo de alfabetização de jovens e adultos.

Como a investigação acontece no movimento de intervenção de um projeto de educação de jovens e adultos desenvolvido na Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC)⁴, delimito a seguir os objetivos da intervenção e os da investigação.

Constituiu-se como objetivo⁵ do processo de intervenção: Capacitar profissionais na área da Educação de Jovens e Adultos na relação com as práticas alfabetizadoras sejam eles professores da Universidade ou estudantes da graduação. Os objetivos que orientaram a investigação, por sua vez foram: a) pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização; b) problematizar o processo de formação de educadores vinculados ao projeto.

A idéia defendida nesta tese é a de que a interseção entre o espaço de formação e o espaço de práticas alfabetizadoras intensifica as possibilidades de um

⁴ UNIPLAC - Universidade do Planalto Catarinense situada em Lages (Serra Catarinense), que tem como missão: "Promover a formação humana, técnico-científica e cultural do cidadão, a partir da geração e da socialização do conhecimento, visando ao desenvolvimento social" (UNIPLAC, 2003).

⁵ Como se trata de um projeto de pesquisa intervenção estão explicitados no capítulo 3 – Percorso metodológico, os objetivos específicos da intervenção e da pesquisa tanto no que diz respeito às práticas alfabetizadoras quanto aos processos de formação.

processo formativo nos contextos concretos da prática educacional, superando um conhecimento ingênuo e descontextualizado da realidade.

Do ponto de vista metodológico, optei por uma abordagem qualitativa de pesquisa, destacando a importância do seu diálogo com o campo empírico, no processo de produção do conhecimento. Utilizei alguns pressupostos teóricos do trabalho etnográfico com o objetivo de refletir, entre outras, sobre a necessidade de conhecer os educandos, suas expectativas, sua cultura, problemas e a importância da aprendizagem na sua vida; desenvolver habilidades e competências com o fazer pedagógico do educador de Jovens e Adultos, suas metodologias, destacando a leitura e escrita; acompanhar, sistematicamente, as atividades didático-pedagógicas em função da qualidade do ensino aprendizagem.

Em uma abordagem etnográfica, o pesquisado tem voz para expressar-se e fortalecer-se. Nessa perspectiva, como um dos principais participantes do processo de mudança, o pesquisado precisa estar consciente da pesquisa, do papel do pesquisador e do seu próprio papel.

Dessa forma, o pesquisador, durante o desenvolvimento da pesquisa, torna-se um sujeito que está em processo de aprendizagem, de construção, de transformação, ressignificando-se. Isso também acontece com o pesquisado que, de mero objeto de especulação em outras experiências, passa a ter a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo e no movimento de pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa, utilizei diário de campo e realizei entrevistas individuais e coletivas. Durante a investigação, além dos instrumentos citados, realizei observações da atividade no curso da ação. A tese se estrutura em seis capítulos.

No primeiro capítulo apresento a forma pela qual a educação de jovens e adultos foi assumida no contexto da educação brasileira, a partir da década de 1940, com base nas obras de Paiva (1973, 1982, 1997); Haddad (1983, 1997, 2000, 2002); Ribeiro (1997, 1999, 2001, 2002); Fávero (1983, 1996, 2004); Gadotti (1997, 2000, 2001); e nos documentos das atuais Políticas Públicas Nacionais e Estaduais, buscando contextualizar e compreender o atual momento. Ao mesmo tempo situo o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade – PROAJAUNIPLAC: uma história vivida; explicitando os sujeitos envolvidos no projeto, a proposta pedagógica e a dinâmica do processo.

No segundo capítulo situo o problema da investigação no contexto da revisão de literatura em torno das pesquisas realizadas na Educação de Jovens e Adultos nos últimos oito anos. Esse exame teve como base de análise e reflexão a produção publicada no GT-18: “Educação de Pessoas Jovens e Adultas” das reuniões da ANPED de 2000 a 2008.

No terceiro capítulo descrevo o processo de pesquisa que desenvolvi caracterizando os fundamentos teórico-metodológicos assumidos e o tipo de estudo que realizei. Também faço referência aos instrumentos de pesquisa que foram utilizados.

No quarto capítulo, focalizo o eixo das práticas alfabetizadoras. Faço-o buscando explicitar, por meio dos discursos dos educandos, as expectativas desses relativamente ao aprendizado da leitura e da escrita, aos seus usos sociais na vida desses jovens e adultos, bem como aos principais aspectos que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos educandos que retornam à escola para aprender a ler e escrever.

As análises e reflexões feitas no quinto capítulo orientam-se pelas seguintes questões: Quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo de educação de jovens e adultos? E, quais são os saberes de que os educadores lançam mão no processo de alfabetização dos jovens e adultos? Trata-se de uma construção relativa aos saberes construídos ao longo do processo formativo pelos educadores docentes e educadores bolsistas vinculados ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.

Por fim, encontra-se “À guisa de conclusão”, tópico no qual faço algumas considerações a respeito do estudo realizado, a partir dos objetivos propostos na pesquisa, e menciono possibilidades de prosseguir as discussões acerca da formação do professor alfabetizador articulado com as práticas alfabetizadoras. Na seqüência, disponibilizo as referências que utilizei nesta pesquisa, bem como o termo de consentimento, o modelo de diário de campo, entre outros.

1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – SITUANDO A HISTÓRIA CONTADA E DESCREVENDO UMA HISTÓRIA VIVIDA NO PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNIVERSIDADE - PROAJAUNIPLAC

*Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do país
Juntar as forças, segurar de mão em mão,
Numa corrente em prol da educação
Se o aprendizado for além do Beabá,
Todo menino vai poder ser cidadão.
(Pra soletrar a liberdade - Zé Pinto)*

Neste primeiro capítulo, apresento algumas considerações a respeito da área da alfabetização de jovens e adultos a partir da história contada com base nas obras de Paiva (1973, 1982, 1997); Haddad (1983, 1997, 2000, 2002); Ribeiro (1997, 1999, 2001, 2002); Fávero (1983, 1996, 2004); Gadotti (1997, 2000, 2001) e nos documentos das atuais Políticas Públicas Nacionais e Estaduais, buscando contextualizar e compreender o atual momento. Ao mesmo tempo situo o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade - PROAJAUNIPLAC: uma história vivida, explicitando os sujeitos envolvidos no projeto, a proposta pedagógica e a dinâmica do processo.

O Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade, objeto de estudo desta tese, assume uma característica singular ao trabalhar de forma articulada dois eixos: as práticas alfabetizadoras e o processo de formação no campo da Educação de Jovens e Adultos. Singular porque os dois eixos são abordados de forma imbricada estas duas instâncias geram um processo peculiar de formação, tanto para os educandos quanto para os educadores. Abandonando dessa forma o processo de formação/capacitação docente como atualização/formação que acontece mediante a aquisição de conhecimentos científicos/didáticos descontextualizados da prática alfabetizadora do professor. A articulação entre as dimensões da prática alfabetizadora e o processo de formação docente oportuniza construir conhecimentos e teorias sobre a prática alfabetizadora,

a partir da reflexão crítica problematizadora num processo dialético de elaboração/reelaboração do conhecimento, tanto para educandos como para educadores.

Um processo de retroalimentação é gerado na medida em que o processo formativo vai sendo desenvolvido, as práticas influenciam na ação pedagógica ao mesmo tempo em que as ações pedagógicas se alimentam dessas práticas, constituindo, assim, a unidade dialética entre ação-reflexão-ação, teoria e prática. Segundo Freire (1997, p. 43), o momento importante na formação do educador é o da “reflexão crítica sobre a prática”, quando o educador aprende partindo da análise e interpretação de sua própria prática pedagógica, tornando-se um educador reflexivo, crítico, autônomo e criativo, com o intuito de criar situações de aprendizagens significativas para desenvolver sua prática alfabetizadora.

Dada a singularidade desta experiência/projeto de alfabetização de jovens e adultos destaco a importância de lançar um olhar investigativo sobre a mesma, investigando a articulação de duas dimensões de formação de modo a problematizar os saberes que são construídos pelos atores envolvidos nesse processo, tanto os educandos como os educadores.

1.1 ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A HISTÓRIA CONTADA

Vivemos num momento em que a desigualdade social perpassa as relações do ser humano sob diversas facetas. Nesse contexto convivemos com a injustiça; a destruição do meio ambiente; a fome; as catástrofes; os assassinatos; a guerra; a negação dos direitos; as crianças fora da escola; a exclusão dos negros, índios e portadores de necessidades especiais; os jovens e adultos analfabetos – tudo isso pode ser descrito como atrocidades contra a vida – ainda que tais situações nos pareçam ‘normais’. Naturalizamos e convivemos diariamente sem nos indignarmos diante desses fatos, e mais, acreditamos ou nos fazem acreditar que nada podemos fazer.

Diante de tal panorama, pergunto: Não seria papel da sociedade, e de nós educadores, pensarmos sobre as questões apontadas e, sendo assim, sobre o projeto político implantado pelas elites para a sociedade e para a educação? Aliado a isso, não é também nosso papel refletir sobre os processos de exclusão dos bens culturais, por parte de determinados segmentos da população, com vistas à

compreensão de como esse processo de exclusão se efetiva e quais são as alternativas possíveis para reverter e atuar diante da situação?

São inúmeros os flagelos que atingem as populações menos favorecidas no regime capitalista em que vivemos. Entendemos que se fazem necessárias muitas reflexões para que se desencadeiem ações contra esse *modus vivendi*⁶ instaurado entre nós, no qual prevalece o egoísmo em lugar da solidariedade, o individualismo ao invés do espírito coletivo, a competição e não a cooperação. Penso que é também responsabilidade das universidades, dos pesquisadores, contribuírem por meio de suas pesquisas, de seus projetos comunitários e das ações docentes com a transformação da sociedade e do Estado.

É esse princípio e a consciência dessa responsabilidade social que me move para a pesquisa e desenvolvimento do projeto de *Alfabetização de Jovens e Adultos*, em nossa universidade, a Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC.

Segundo os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2004, no Brasil, 15,1 milhões de jovens e adultos acima dos 15 anos freqüentaram menos de um ano de escola e são considerados analfabetos. Esses dados constituem-se num indicativo do quanto ainda se produz uma educação excludente, ou seja, o quanto se nega o acesso aos bens culturais e educacionais produzidos pela humanidade para uma larga parcela da população brasileira. O analfabetismo de pessoas jovens e adultas no Brasil representa a negação do direito fundamental do cidadão de acesso ao saber letrado.

Sobre isso diz Ferraro (1999), o analfabetismo no país é o resultado da ineficiência do sistema escolar. Segundo o autor, esse sistema produz um número expressivo de pessoas que ficam à margem dos processos de alfabetização inicial. Assim, o número de pessoas dependentes da educação de jovens e adultos (EJA) é cada vez maior. Isso mostra que o problema grave não é apenas a repetência, mas o acesso e a permanência no sistema de ensino.

⁶ *Modus Vivendi* - Expressão latina que significa *maneira de viver*. Quando duas partes envolvidas numa disputa territorial decidem parar o conflito militar, mas sem chegarem a um acordo político definitivo, dado que apenas decidem continuar a viver no estado em que se encontram, permanecendo as diferenças de pontos de vista, causadores do conflito. Na sociologia *Modus Vivendi* é uma espécie de arranjo temporário que possibilita a convivência entre elementos e grupos antagônicos e a restauração do equilíbrio afetado pelo conflito. O antagonismo é temporariamente regulado e desaparece como ação manifesta, embora possa permanecer latente.

Diante desse quadro, novamente questiono: Por que, após tantos programas oficiais destinados à “erradicação”⁷ do analfabetismo no Brasil, esse continua sendo um desafio ou um problema a ser superado?

Vários são os fatores excludentes que estão presentes nas relações dos sujeitos não alfabetizados: muitos não se percebem como sujeitos de direitos; alguns acreditam que não têm mais “idade”⁸, “cabeça”⁹ para os estudos; outros são marcados por experiências educativas negativas; e há aqueles para quem a representação de escola se traduz num ambiente opressivo, autoritário, elitizado, desigual, homogeneizador e reproduzidor, muitas vezes, dos mesmos padrões de conduta que permeiam as relações sociais fora da escola.

Ainda que valores como igualdade, solidariedade, respeito às diferenças, diversidade e diálogo estejam presentes no discurso da escola e nos discursos acadêmicos; outros mecanismos, talvez mais sutis, como a hierarquização do conhecimento, a desconsideração da linguagem dos sujeitos com a priorização da linguagem ‘padrão’ – de prestígio social –, além da desvalorização do conhecimento construído durante a vida nas relações sociais, familiares, profissionais e culturais dos indivíduos, revelam que preconceitos e estereótipos integram o cotidiano escolar. Dessa forma, a escola continua reproduzindo a estrutura de desigualdade social presente na sociedade capitalista.

No entanto, a sala de aula poderia se constituir num espaço vivo, dinâmico, onde continuamente fossem produzidos conhecimentos, relações e ações resultantes das tramas que ocorrem na interação social e cultural, gerando novos saberes, novas culturas, que produziram outros saberes, outras culturas. Para isso, contudo, a mediação não poderia ser autoritária, linear, mecânica, desarticulada da realidade dos sujeitos; mas antes, um espaço de reflexão e socialização dos saberes já adquiridos aliados àqueles a serem apreendidos.

O fato é que ainda observamos nas escolas situações de aprendizagem trabalhadas mecanicamente, desconectadas da realidade social e das necessidades concretas dos alunos. Tal processo, afirmam muitos autores, pode resultar em repetência e evasão, fenômeno presente entre os jovens que cada vez mais desistem da escola regular, aumentando os índices de ocupação das escolas

⁷ Erradicação é um termo de natureza pejorativa que está ligado “ao discurso médico higienista, que aborda o analfabetismo como *mal, praga, chaga, doença* passível de *erradicação* mediante a profilaxia da alfabetização, a ser ministrada também como remédio ou vacina em *campanhas de massa*” (DI PIERRO, 2007, p.30).

⁸ Fala dos alunos do PROAJAUNIPLAC.

⁹ *Idem* nota 8.

supletivas. Os conteúdos e metodologias das escolas regulares partem da compreensão de que há um padrão de aprendizagem para todos os alunos, e por isso, todos aprendem da mesma maneira e no mesmo tempo. Os veículos da discriminação vão desde o currículo formal – que exclui múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural –, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, freqüentemente, ao nível dos comportamentos e das práticas explícitas, diz Candau (2003). Assim, para os jovens e adultos que foram excluídos da participação no sistema educacional, criam-se programas de alfabetização, campanhas, projetos específicos com características emergenciais, aligeiradas – como um paliativo – para resolver um problema que durante muito tempo foi deixado de lado; ou por questões ideológicas ou por desconhecimento de como se dá o processo de aquisição de conhecimento do jovem e do adulto.

De fato, a história das idéias em torno da alfabetização de jovens e adultos no Brasil, acompanha a história da educação em geral que, por sua vez, segue a dos modelos econômicos e políticos e, conseqüentemente, a história das relações de poder entre diferentes grupos. A esse respeito Ana Maria Freire (1989) desvenda as raízes de uma pesada herança que o Brasil carrega para o século XXI. Segundo a autora, o analfabetismo brasileiro continua se reproduzindo com a reprodução da sociedade injusta. Dessa forma, a educação do povo, ao longo de nossa história, parece ligar-se às tentativas de sedimentação ou de recomposição do poder político e das estruturas socioeconômicas, fora e dentro da ordem vigente.

Nesse contexto, a alfabetização de jovens e adultos tem sido alvo de lutas, de interesses e movimentos distintos na história da educação. Identificam-se, em cada período, grupos econômicos, político-partidários, de educadores e intelectuais, além de grupos ligados a diferentes movimentos sociais e organismos internacionais, num verdadeiro embate político e ideológico em torno da reivindicação, ou não, de definições quanto às políticas e ações específicas para a área. Outro aspecto importante, e que nos faz pensar, é o de termos vivido momentos da nossa história em que os sujeitos alfabetizados eram vistos como potenciais provocadores de situações perigosas, capazes de instaurar desordem, dificultando assim o controle social e a soberania. Sobre essa ‘perigosa’ e suposta condição, a passagem de Paiva nos é esclarecedora:

Toda essa gente que, inculta e ignorante, se sujeita a vegetar, se contenta em ocupações 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 (PAIVA, 1973, p.92).

Importante dizer ainda que as discussões e definições acerca de propostas teóricas e sobre as diferentes concepções de alfabetização acompanham as lutas ideológicas e políticas de cada período, tendo elas conseqüências pedagógicas para o processo educativo dos sujeitos que buscam a escolarização tardia.

Conforme esclarece Beisiegel (1974), a concepção sobre a educação/alfabetização de adultos foi sendo construída desde o Império, quando já aconteciam algumas experiências por meio das escolas noturnas para adultos. Desde então, as iniciativas basearam-se em várias concepções, crenças e funções, que em alguns momentos divergem entre si, em outros se aproximam ou ampliam o seu campo de abrangência.

A educação de jovens e adultos no Brasil está formalmente garantida desde a Constituição de 1824, ainda no período imperial. Na República, a educação de jovens e adultos continuou sendo prevista pelas constituições nacionais, sendo justificada pela necessidade de formação de uma população apta para a nova ordem social que se queria desenhar. A escolaridade obrigatória associava-se coerentemente às demais reivindicações da época: era condição de formação de uma consciência popular esclarecida, era meio de valorização do trabalho livre, estava na raiz do processo de emancipação da mulher e, sobretudo, era condição básica de realização do progresso. [...] No Império, na República e mesmo nos primeiros tempos do Estado Novo, o ensino de adultos ainda se aproximava mais do padrão de relacionamento entre a mudança social e a mudança educacional [...]. Após a Revolução de 1930, quando o governo federal se propõe a intervir direta e globalmente na evolução da vida social, política e econômica da nação, este impulso centralizador implicaria profundas mudanças na estrutura jurídica e no aparelhamento do Estado: os aparelhos existentes se reorganizam e ganham novas dimensões; criam-se inúmeros outros órgãos técnicos e administrativos, nas diferentes áreas de atividades do poder público. É neste contexto que em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, onde são instaladas diversas divisões para organizar a educação no País, subdivididas em ensino primário, industrial, comercial, doméstico, secundário, superior, educação extra-escolar e educação física (op.cit., p. 55-69).

Focando ainda os aspectos históricos, a educação de jovens e adultos apareceu efetivamente como um problema de política nacional no final da década de 1940, quando o governo brasileiro lança a primeira Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar 56% da população com 15 anos ou mais, que não sabia ler e escrever. Haddad (2000, p. 110) destaca que o Plano Nacional de Educação, de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir “[...] o ensino primário integral gratuito e de freqüência

obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”.

Diante do exposto até aqui, pretendo registrar alguns momentos da educação de jovens e adultos no contexto da educação brasileira a partir da década de 1940, com base nas obras de Paiva (1973, 1982, 1997); Haddad (1983, 1997, 2000, 2002); Ribeiro (1997, 1999, 2001, 2002); Fávero (1983, 1996, 2004); Gadotti (1997, 2000, 2001) e documentos das Políticas Públicas Nacionais e Estaduais para compreender, discutir, problematizar conceitos e práticas de alfabetização ainda presentes na concepção e na atuação docente com os sujeitos analfabetos.

1.2 POLÍTICAS BRASILEIRAS PARA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A alfabetização de jovens e adultos é um problema histórico cuja solução depende de políticas públicas consistentes, e não apenas de tentativas orientadas pela propaganda, por meio de programas aligeirados e de campanhas de curta duração e descontínuas. Para entendermos melhor é necessário analisá-las em seu processo histórico, o que passarei a registrar.

De acordo com estudos da área, a partir da década de 30, quando começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país, também a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil. Em 1945, com o fim da era Vargas, o país experimentou a efervescência política da redemocratização. Essa condição contribuiu para que a educação dos adultos definisse sua identidade, tomando a forma de uma campanha nacional de massa. A *Campanha de Educação de Adultos*, conforme denominada na época teve a coordenação de Lourenço Filho e conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do país.

Paiva (1997) ressalta que a década de 1940 pode ser considerada como um período importante para a educação de adultos, pois ocorreram inúmeras iniciativas políticas e pedagógicas como: a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP); a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); o surgimento das primeiras obras para o ensino supletivo; o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA); e as realizações de dois eventos fundamentais para a área, sendo o 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado em 1947 e o Seminário

Interamericano de Educação de Adultos de 1949. Também Fávero (2004) esclarece que apesar de a discussão sobre a escolarização/alfabetização dos jovens e adultos no Brasil existir desde a Colônia e o Império, somente a partir da década de 1940 é que o analfabetismo começa a aparecer como um problema nacional, preocupando e mobilizando o poder público.

Em 1947 foi produzido, pela primeira vez, material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os jovens e adultos. O livro de leitura orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas foneticamente. As palavras destacadas tinham a função de organizar, em ordem crescente de dificuldades, os padrões silábicos. As famílias silábicas deveriam ser decoradas e remontadas formando outras palavras (RIBEIRO, 1997).

No entanto, cabe referir que a aprendizagem da língua escrita por repetição, cópia, reprodução de letras, palavras e frases isoladas ou leitura em coro não garante que o jovem e o adulto aprendam a linguagem escrita, mas, tão somente, a escrita das letras. Ler e escrever são processos interdiscursivos de apropriação de muitas vozes e não uma aquisição mecânica de natureza perceptiva e repetitiva.

Num pequeno espaço de tempo foram criadas muitas escolas supletivas, mobilizando as diversas esferas administrativas de profissionais e incentivando o trabalho dos voluntários. Mas esse intenso movimento durou pouco, pois a campanha se extinguiu antes do final da década de 1950, a exemplo de outras iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais que não atingiram os objetivos propostos naquele período. Segundo Ribeiro (1997, p. 20) “O analfabetismo era concebido como causa e não como efeito da situação econômica, social e cultural do país”. Essa observação é de extrema importância para compreendermos muitas coisas: quando algo é visto como ‘causa’ e não como ‘efeito de’, justifica-se a lógica meritocrática e a lógica centrada no sujeito enquanto responsável pelo seu destino.

É importante destacar que ainda hoje prevalece uma visão preconceituosa e equivocada do analfabeto, que compactua com a “ideologia da inferioridade intrínseca do analfabeto” (FREIRE, 1999). A divulgação dessa ideologia é interessante para a sociedade política, pois a desresponsabiliza pela produção do analfabetismo, culpando o próprio analfabeto pelo seu estado e classificando-o pela “ausência”, por aquilo que ele não possui, pela negatividade: sujeito não-alfabetizado, não-escolarizado, não-preparado, não-concluinte do ensino

fundamental, não-cidadão. O adulto analfabeto era – e ainda é – visto como incapaz, dependente, marginal, identificado psicológica e socialmente como criança. O adulto analfabeto não era, e em muitas situações ainda não é, reconhecido como ser produtivo capaz de raciocinar e resolver seus problemas.

No final da década de 1950, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras, quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial e mecânico do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização; além desse, a inadequação do método para a população jovem e adulta e para as diferentes regiões do país. A compreensão dessa realidade levou Freire, ainda nos anos 1960, a reconhecer o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas social e política. Um novo paradigma pedagógico foi sendo construído e o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social injusta. Se antes o analfabetismo era apontado como causa da pobreza e da marginalização, postulava-se, a partir daquele momento, a necessidade da relação estreita entre educação e sociedade, a fim de que o processo educativo mediasse processos de emancipação social dos sujeitos.

Foi assim que o pensamento pedagógico de Freire (1988) inspirou os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 1960. Sua proposta de alfabetização de adultos apresentava como princípios básicos a politicidade e a dialogicidade do ato educativo. Prescindindo da utilização de cartilhas – embora se pautando no processo analítico –, Freire desenvolveu um conjunto de procedimentos que ficou conhecido como método Paulo Freire. Em entrevista a Pelandré (1995, p. 298), no entanto, referindo – se ao método diz:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há certa metodologia, certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar.

O fato de essa proposta pautar-se numa compreensão dialética ou crítica da prática educativa, nos autoriza dizer que, nela Freire (1999) contemplava a luta pela superação da opressão e as desigualdades sociais, por isso, ele compreende-a

como uma teoria do conhecimento e não uma metodologia de ensino, pois para ele é muito mais um método de aprender do que um método de ensinar.

Outro dado importante desse processo histórico diz respeito a janeiro de 1964, quando foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. Essa iniciativa foi interrompida pelo golpe militar de 1964, quando os programas de alfabetização e educação popular que haviam se multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem e seus promotores duramente reprimidos.

Nesse quadro, o governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos cujos moldes eram assistencialistas e conservadores; até que, em 1967, assumiu o controle dessa atividade lançando o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL). Foi um programa de proporções nacionais, voltado a oferecer alfabetização a amplas parcelas dos adultos analfabetos nas diferentes localidades do país. Nesse momento o governo federal investiu recursos significativos na instalação de comissões municipais por todo o país, responsabilizando-as pela execução das atividades. O Mobral esteve presente em quase todos os municípios do Brasil e era concebido como ação que se extinguiria depois de resolvido o problema do analfabetismo. Em virtude de sua presença maciça no país e sua capilaridade contribuiu para legitimar a nova ordem política implantada em 1964. Para Gadotti, (2000, p.36) “O Mobral foi concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população, sobretudo a rural”.

Na seqüência, durante a década de 1970, o Mbrlal expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 1980, essas pequenas experiências foram sendo ampliadas, construindo canais de trocas, reflexão e articulação. Projetos de alfabetização desdobraram-se em turmas de pós-alfabetização, nas quais se avançava no trabalho com a língua.

Paiva (1982), em suas pesquisas sobre o Mobral, assinala que o Movimento só conseguiu diminuir 7% da taxa de analfabetismo no Brasil, durante 10 anos de atuação maciça e massiva. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985 e seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu

mão da execução direta dos programas, passando a apoiar, financeira e tecnicamente, as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniada.

A educação de adultos, desse modo, foi levada a uma estagnação política e pedagógica. Entretanto, com o processo de redemocratização desencadeado na década de 1980 definiu-se uma nova concepção de educação de jovens e adultos, a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, garantindo-se “legalmente” avanços no campo da EJA. No Artigo 208 dessa constituição podemos observar que a Educação passa a ser direito de todos, independentemente de idade – “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 2001, p.100).

Essa decisão legal traz um ganho histórico e político sem precedentes, porém, a legislação não garante o desenvolvimento do processo da alfabetização tendo por base o critério de qualidade. Sobre isso buscamos as contribuições de Haddad (1997), para o qual o caráter marginal que possui a educação de jovens e adultos no contexto das políticas públicas é histórico, em decorrência, sobretudo, da ausência de determinação política. Nas últimas décadas temos presenciado algumas tentativas, com a participação de vários países, com a preocupação de “educação de qualidade para todos”, destacando-se dentre elas, a Conferência Mundial de Educação para Todos.

Esta conferência ocorreu na década de 1990, em Jomtien/Tailândia, sendo nela estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil chega à década de 90, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, até lá, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental. Do público que tem recorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém excluídos do sistema regular (PROPOSTA CURRICULAR da EJA, 2001, p.34).

Já no ano de 1997 se realizou na Alemanha/Hamburgo a V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO). A partir dessa Conferência foi redimensionada a própria concepção de educação de adultos, enfatizada ali como direito de todos, com ênfase

ao respeito à diversidade cultural. Essa Conferência representou um importante marco à medida que estabeleceu a vinculação da educação de adultos ao desenvolvimento sustentável e eqüitativo da humanidade. O documento dá um destaque significativo para a educação de adultos e seus objetivos, estabelecendo que essa se refere a um

[...] Conjunto de proceso de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad... Sus objetivos son desarrollar la autonomía y el sentido de responsabilidad de las personas y las comunidades, reforzar la capacidad de hacer frente a las transformaciones de la economía, la cultura y la sociedad en su conjunto, y promover la coexistencia, la tolerancia y la participación consciente y creativa de los ciudadanos en su comunidad (UNESCO, 1997, p. 11-12).

No Brasil, o marco constitui-se na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, na qual registra-se a primeira referência sobre a EJA no Título III, artigos 4º e 5º, institucionalizando-se, portanto, essa modalidade de ensino. A referida lei dedica dois artigos (37º e 38º), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, para essa temática, com vistas a reafirmar a obrigatoriedade e gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria. Nesse ínterim, o Conselho Nacional de Educação emitiu Parecer nº 11, de maio de 2000, reconhecendo a dívida social e a necessidade de investimento pedagógico nessa modalidade de ensino.

Nessa direção, precisamente na segunda metade dos anos noventa, aconteceram intervenções específicas do governo federal na educação de jovens e adultos, com objetivo de atender as regiões mais pobres do país. Dentre essas iniciativas destacam-se o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e, ainda, o Programa Recomeço. Também nesse período, novos parceiros surgiram no cenário da EJA, tais como: empresas e fundações, sindicatos, federações e centrais de trabalhadores. Estes, por sua vez, procuravam atuar na alfabetização e no aumento de escolaridade dos jovens e adultos analfabetos que não eram atendidos pelos programas e ações do governo.

No ano de 1997 surgiu o PAS, concebido em parceria entre o Conselho da Comunidade Solidária e o Ministério da Educação e executado, também, a partir de

parcerias com instituições de ensino superior e empresas privadas. Quando de sua criação, o PAS tinha como objetivo primeiro:

[...] desencadear um movimento nacional no combate ao analfabetismo no Brasil. Diferentemente de outros programas já desenvolvidos, a Alfabetização Solidária tem, desde o seu nascedouro, a clareza de que não pode resolver os problemas sozinha. Nesse sentido, incentiva a parceria entre governo, a iniciativa privada, as universidades públicas e privadas e as prefeituras para, no conjunto, somar esforços com vistas à redução dos índices de desigualdades e de condições subumanas, especialmente, nas regiões e populações mais necessitadas (PAS, 1999, p. 11).

Até o ano de 2002, esse Programa desenvolveu, entre outros, os seguintes projetos: Ver¹⁰ (1999), Grandes Centros Urbanos¹¹ (1999), Rádio Escola¹² (2001), Alfabetização Digital¹³ (2001) e Promoção da Saúde¹⁴ (2001).

Em fevereiro de 2003, foi lançada em Nova Iorque a Década das Nações Unidas para Alfabetização (2003 – 2012), fundamentada na idéia de que a alfabetização é para todos. Em documento próprio, a UNESCO (1997) aponta que é preciso ir além da visão fragmentada e linear de alfabetização – que foi dominante durante muito tempo – entendendo, desse modo, a importância dessa iniciativa para todos os níveis de educação, incluindo tanto os que freqüentam escolas em idade própria, quanto os que, por algum motivo, se encontram fora dela: crianças, meninos, meninas, jovens, homens e mulheres.

Considerando o reconhecimento da importância da alfabetização para o ser humano e vislumbrando uma preocupação mundial com o analfabetismo, o Brasil também se engajou nos movimentos deflagrados; tanto que, em janeiro de 2003, foi criada, pelo Ministério da Educação (MEC), uma Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, com a responsabilidade de elaborar e executar políticas públicas destinadas ao fim a que se propõe. Foi criado ainda o “Programa Brasil Alfabetizado” com o objetivo de “abolir o analfabetismo no Brasil”. Contudo, o MEC não especifica a metodologia para alfabetizar em tempo recorde, uma vez que

¹⁰ Esse projeto visava reduzir uma das principais razões da evasão dos alunos: os problemas de visão dos quais se queixam mais de 18% dos alunos que abandonam a sala de aula.

¹¹ Era um projeto voltado para o atendimento de jovens e adultos nas regiões metropolitanas, onde o índice percentual de analfabetismo não é tão elevado, mas a concentração de pessoas não alfabetizadas é grande.

¹² Projeto criado em 2001, a partir de parceria com a Secretaria de Educação à Distância, do Ministério da Educação, o qual se baseava na utilização de programas radiofônicos tanto na capacitação dos alfabetizadores quanto nas salas de aula.

¹³ Atendeu a 20 municípios em projeto-piloto com a finalidade de propiciar, aos municípios, computadores para que os alfabetizadores tivessem contato com a tecnologia e estreitassem contatos com as instituições de ensino superior.

¹⁴ Desenvolvido em parceria com o Ministério da Saúde, consistia na distribuição de cartilhas com as quais o Programa não somente melhorava a qualidade de vida de seus alunos e alfabetizadores, mas também agregava valor à aprendizagem da leitura e da escrita.

a meta do Programa até 2006 era alfabetizar 20 milhões de brasileiros. Paradoxalmente, o programa prevê que os alfabetizadores não precisam ser professores, mas devem ser pessoas com experiência na área de alfabetização de jovens e adultos.

Outros programas ‘milagrosos’ surgiram durante os últimos anos. Garcia (2003) critica aqueles que afirmam ser possível alfabetizar em seis meses, com recursos provenientes de empresários bondosos e pouco auxílio financeiro do MEC. Além desses, critica firmemente os programas que assumem e convidam a uma postura assistencialista, entre eles: “adote um analfabeto”, “torne-se um amigo da escola”, “criança esperança”, nos quais a escola de direitos vai se transformando em assistencialismo.

O Programa “Brasil Alfabetizado”, em meu entendimento, também é uma proposta desse gênero uma vez que demonstra descaso com aluno jovem ou adulto, com as questões sociais do analfabetismo, com uma alfabetização que construa cidadãos capazes de intervir no mundo, deixando de serem observadores para serem sujeitos dessa realidade, em seu processo de constituição, ao revelar algumas posturas de aligeiramento do trabalho e displicência nos encaminhamentos para a sua realização.

Questiono quando o programa estabelece que o método para alfabetizar pode ser apresentado pelas instituições, sendo que o importante é que as propostas pedagógicas comprovem que os alunos serão capazes de ler, escrever, compreender e interpretar textos e realizar as operações matemáticas básicas. Assim, não estipula nenhum princípio básico para sua organização, a partir do que ainda cabe perguntar: Como podemos estabelecer um espaço de tempo relativamente curto para alfabetizar os adultos? Será que mais uma vez estamos concordando em apenas aumentar as estatísticas, independentemente das condições concretas de alfabetização dos sujeitos?

A alfabetização é mais do que sistematizar conteúdos ligados à leitura e à escrita, ela deve ser uma relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo. Para aprender a interpretar textos, a redigi-los e a refletir sobre eles não basta memorizar definições e seqüências de passos desenvolvidos, é necessário exercitar as atividades de maneira significativa e diversificada.

Outro ponto a ser questionado é a qualificação dos docentes alfabetizadores. Será que, visando ensinar rapidamente a população que ficou à margem do processo escolar em idade correta, pode-se alfabetizar de qualquer jeito? Quando o professor desconhece os momentos iniciais da formação dos signos, ignora que esse processo não acontece de forma linear, contínua e fácil de ser interpretada, pode desconsiderar totalmente o que ocorre com os alunos no processo de aquisição da leitura e escrita, conseqüentemente julgará os sujeitos incapazes de aprender e mais uma vez os deixará excluídos.

A alfabetização tem que se constituir, cotidianamente, em momentos de pesquisa, de crítica, de discussão, mediatizando a relação entre educação escolar e prática social. Não basta simplesmente oferecer um atestado de escolaridade ou assegurar a decifração do código escrito.

No Programa Brasil Alfabetizado, compete ao MEC viabilizar, por meio do repasse de recursos financeiros, as condições para que as instituições possam desenvolver a tarefa de ensinar a ler e escrever, cabendo ao MEC acompanhar, fiscalizar e avaliar as ações executadas pelos parceiros. Vieira (2001, p.86) alerta que já se constatou a limitação dessas campanhas que visam alfabetizar em massa, sem a certeza da continuidade do ensino:

A experiência já acumulada permite observar que as intervenções breves e pontuais não garantem um domínio suficiente da leitura e da escrita. Que além da necessidade de continuidade do ensino básico é preciso integrar outras políticas de inclusão. Porque a alfabetização por si só não promove o desenvolvimento social e pessoal. E que isoladamente o processo de alfabetização não gera emprego, renda e saúde.

Portanto, apesar de existir uma legislação que determina a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, o analfabetismo ainda está presente na sociedade brasileira. Além disso, as ações educacionais nessa área têm assumido um caráter pontual e descontínuo, com políticas setoriais que mantêm pouca integração com outras políticas de inclusão. O Quadro1, apresentado a seguir, explicita, na forma de sumário, os programas e documentos no campo de Educação de Jovens e adultos destacadas no presente texto.

QUADRO 1- Quadro síntese de programas e documentos no campo de Educação de Jovens e Adultos referidos no texto

DATA	DOCUMENTOS /PROGRAMAS
Década de 1930	<ul style="list-style-type: none"> • Começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. • A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil.
1938	<ul style="list-style-type: none"> • Criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).
Década de 1940	<ul style="list-style-type: none"> • O analfabetismo começa aparecer como um problema nacional, preocupando e mobilizando o poder público. • Governo brasileiro lança a primeira Campanha Nacional de Alfabetização
1942	<ul style="list-style-type: none"> • Decreto - lei nº 4 958, de 14 de novembro de 1942, regulamenta o Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP).
1945	<ul style="list-style-type: none"> • Fim da Era Vargas e o país experimentava a efervescência política da redemocratização. • <i>Campanha de Educação de Adultos</i>, coordenada por Lourenço Filho.
1947	<ul style="list-style-type: none"> • 1º Congresso Nacional de Educação de Adultos. • Lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). • Primeira produção de material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os jovens e adultos.
1949	<ul style="list-style-type: none"> • Seminário Interamericano de Educação de Adultos.
Década de 1950	<ul style="list-style-type: none"> • Críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica.
Década 1960	<ul style="list-style-type: none"> • Freire reconhece o analfabetismo como uma questão não só pedagógica, mas social e política.
1964	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovado o Plano Nacional de Alfabetização. • Golpe militar.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
Década de 1970	<ul style="list-style-type: none"> • O Mobral expandiu-se por todo o território nacional, diversificando sua atuação. • Programa de Educação Integrada (PEI).
Década de 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de alfabetização desdobraram-se em turmas de pós-alfabetização.
1985	<ul style="list-style-type: none"> • O Mobral foi extinto.
1988	<ul style="list-style-type: none"> • Constituição Federal promulgada.
Década de 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Conferência Mundial de Educação para Todos – Tailândia/Jomtien.
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96. • Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR).
1997	<ul style="list-style-type: none"> • V Conferência Internacional de Educação de Jovens, promovida pela Organização das Nações Unidas (UNESCO). • Programa Alfabetização Solidária – PAS.
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
1999	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Ver. • Projeto Grandes Centros Urbanos.
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 11, de maio de 2000.
2001	<ul style="list-style-type: none"> • Projeto Rádio Escola. • Projeto Alfabetização Digital. • Projeto Promoção da Saúde. • Programa Recomeço - Supletivo de Qualidade.
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Criada Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo. • Programa Brasil Alfabetizado.

1.3 PROJETOS DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE - PROAJAUNIPLAC: UMA HISTÓRIA VIVIDA

1.3.1 E Foi Assim Que Tudo Começou...

No ano de 2003 a Universidade do Planalto Catarinense – Uniplac, com o objetivo de diagnosticar as condições sócio-econômicas dos bairros adjacentes da universidade, realizou uma pesquisa inserida no projeto de extensão chamado *UniverCidade*. Essa pesquisa tinha os seguintes objetivos:

Identificar e mapear as entidades e organizações da sociedade, visando ao desenvolvimento e à mobilização dos conjuntos dos moradores dos bairros trabalhados; Propor e realizar um diagnóstico das condições gerais de vida da totalidade da população da área abrangida pelo programa; Definir prioridades e propostas para a elaboração e implementação de projetos específicos de ação cidadã, de comum acordo com os envolvidos; Possibilitar ações e intervenções articuladas entre universidade e comunidade a partir do diagnóstico (PROJETO *UniverCidade*, 2003, p.2).

A Uniplac é uma instituição pública de direito privado, sua criação se deu por meio de uma lei municipal, mas sua manutenção é realizada com o pagamento das mensalidades dos alunos. Enquanto instituição historicamente situada no contexto da Serra Catarinense, busca, por meio de seus projetos de extensão, a produção, a socialização e a democratização dos conhecimentos para responder com maior agilidade às demandas presentes nos processos de desenvolvimento regional. Segundo Thiollent (1998), professores e alunos podem, através das atividades de extensão universitária, conceber e ao mesmo tempo acompanhar cursos e projetos de pesquisas necessários à comunidade local por intermédio da metodologia participativa em que:

[...] a extensão não deve ficar separada das outras atividades. Ao contrário, o campo de experimentação que lhe é associado está intimamente vinculado às linhas principais dos programas de pesquisa e de ensino da universidade. A contribuição da extensão para a pesquisa e o ensino não é automática. Ela depende essencialmente de uma vontade política dos grupos imediatos da produção e da difusão de conhecimentos, formuladores de projetos orientados por critérios de relevância social e científicos bem definidos (THIOLLENT, 1998, p.20).

Com o objetivo de identificar as demandas dos moradores dos bairros próximos a UNIPLAC, visando o delineamento de um projeto de extensão

universitária, aplicou-se um questionário junto a 3800 moradores dos bairros Habitação, Popular, Universitário, Várzea e Rodovia.

O levantamento dos dados quantitativos foi realizado por um grupo de alunos bolsistas dos diferentes cursos da Universidade, coordenados pela professora responsável pelo Serviço de Apoio ao Estudante (SAE), elaborou um questionário visando ao levantamento das demandas dos moradores dos bairros próximos à Uniplac.

O início da pesquisa¹⁵ aconteceu em agosto de 2003 com a capacitação dos alunos/bolsistas para a realização da coleta de dados. O trabalho de levantamento dos dados estendeu-se até o mês de dezembro do mesmo ano. Em 2004 foram feitos os procedimentos de tabulação e a análise dos dados; tal processo envolveu as lideranças comunitárias, professores e equipe da extensão da Universidade. Esse movimento possibilitou a tomada de decisão, por parte da Uniplac e das lideranças comunitárias, sobre a implantação de diferentes projetos de extensão como processos de natureza educativa, cultural e técnico-científica, articulados ao ensino e à pesquisa em todas as suas possibilidades e dimensões, buscando a produção, socialização e difusão de conhecimentos. O que a Universidade propôs – e ainda o faz – foi realizar projetos sem o caráter provisório, emergencial, aligeirado, descontinuado que caracterizam as ações de extensão das universidades em geral. Essa iniciativa tem sido pautada pela produção de um conhecimento que busca responder os desafios da realidade social em que os sujeitos estão inseridos.

Assim, por meio da pesquisa mencionada, uma série de demandas e necessidades foram levantadas, entre elas: – atendimento preventivo na área da saúde; – orientação das famílias quanto à educação de seus filhos; – trabalho/renda; encaminhamento de crianças em idade escolar fora da escola; – prática de atividade física orientada; - cursos/eventos de arte e cultura; – atendimento a adolescentes usuários de drogas, bem como portadores de necessidades especiais, entre outros.

Porém, um dado ficou evidente nas questões relacionadas ao processo de alfabetização, talvez pelo meu olhar contaminado ou porque os números apresentados eram chocantes ao referirem-se ao analfabetismo dos jovens e adultos moradores nos bairros vizinhos à Universidade. Na pesquisa realizada nos

¹⁵ Esta pesquisa foi realizada pela Pró-Reitoria de Pesquisa Extensão e Pós-graduação – PROPEPG – da Uniplac.

cinco bairros investigados na cidade de Lages¹⁶, constatou-se que existe um percentual de 6% de crianças e adolescentes de 6 a 14 anos fora da escola e 466 pessoas analfabetas nas famílias visitadas. Especificamente nos bairros Habitação, Universitário e Popular foram identificados 200 jovens e adultos não alfabetizados. Destaco alguns motivos que foram apontados pela população que deixou de freqüentar a escola: impossibilidade de acesso à escolarização; necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família; resistência da família; incompreensão dos pais; negligência na matrícula e freqüência na escola; casamento precoce; cuidado com os filhos; sucessivas reprovações; autoritarismo do marido e desconsideração da escola. Nos bairros Habitação, Universitário e Popular, homens e mulheres não alfabetizados estão assim distribuídos, segundo sua faixa etária:

QUADRO 2 – Distribuição, por faixa etária, da população não alfabetizada nos bairros Habitação, Universitário e Popular.

IDADE	HOMENS	MULHERES
15 a 20	34	12
20 a 30	17	11
30 a 40	16	19
40 a 50	13	25
50 a 60	10	13
+ 60	14	16
TOTAL	104	96

Fonte: Dados obtidos na pesquisa realizada pelo projeto *UniverCidade*, 2004.

Os dados do Quadro acima apresentam a existência de um número significativo de homens na faixa etária de 15 a 20 anos analfabetos, e de mulheres na faixa etária de 40 a 50 anos. O que leva a esses números? A escola que trabalha com os jovens não está correspondendo às suas expectativas causando a reprovação e em conseqüência o abandono escolar?

Em outra perspectiva, lembramos que até bem pouco tempo predominava a cultura machista de que a filha mulher não precisava estudar, pois a ela estava reservado o papel de mãe, esposa e 'rainha do lar'. Talvez isso explicasse porque

¹⁶ Fundada pelos paulistas há mais de dois séculos, Lages era um posto avançado da colônia portuguesa contra penetração de bandoleiros, gaúchos, soldados, castelhanos e padres jesuítas que queriam avançar sobre o rico planalto e anexá-lo à Coroa Espanhola. Correia Pinto assumiu o compromisso de fundar o povoado na região de Lages. Aos 22 de novembro de 1766, dá início a uma nova povoação sob a invocação de Nossa Senhora dos Prazeres das Lajens. Aos 22 de maio de 1771, é elevada a categoria de Vila. Somente por Alvará Real de 09 de setembro de 1820, Lages passou a pertencer à Capitania de Santa Catarina. Aos 25 de maio de 1860 é elevada à categoria de cidade chamada *Campos de Lajens*, devido à abundância de Pedra Laje (arenito) em certos pontos da região. Em 1960, por decreto assinado pelo Senhor Prefeito Vidal Ramos Júnior, ficou estabelecido o topônimo de Lages com "G". Lages foi colonizada por paulistas e espanhóis. O lageano traz do berço a característica do serrano: simplicidade, cordialidade, humildade e hospitalidade.

temos um grande contingente de mulheres entre 40 e 50 anos que foram excluídas do processo de aprender. Essas são questões que não podem ser desconsideradas para compreender porque ainda encontramos homens e mulheres que não conseguem registrar o nome.

Na mesma pesquisa identificou-se que 60% dessa população tem vontade de começar ou continuar estudando, tendo demonstrado interesse em participar do programa de alfabetização na Universidade, não apenas pela certificação ou para se manter em seu trabalho, mas porque espera terminar o ensino médio ou a Universidade para se sentir participante ativo e respeitado no meio em que vive, pois segundo os próprios entrevistados: “*O conhecimento torna o indivíduo uma pessoa mais respeitada*”.

A Uniplac, até o ano de 2006, não havia desenvolvido trabalho específico na área de alfabetização de jovens e adultos, nem tampouco no processo de formação docente para essa modalidade de educação¹⁷, pois o curso de Pedagogia existente na instituição desde 1969 vinha formando os denominados "especialistas" em educação. Somente em 1996, a estrutura curricular do curso de Pedagogia foi alterada e passou a graduar os alunos com a habilitação de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, mas não ofereceu habilitação para a modalidade de educação de jovens e adultos. Segundo o cadastro das instituições de educação superior, organizado pelo INEP¹⁸, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no Brasil em 2003, apenas 16 (1,22%) ofereciam habilitação específica para a modalidade educação de jovens e adultos: sete dos quais (43,75%) eram oferecidos por instituições de ensino superior localizadas na Região Sul do Brasil; no Nordeste havia 6 cursos (37,5%); 2 no Sudeste (12,5%) e 1 no Centro-Oeste (6,25%). Assim, fica evidente que há um enorme déficit de profissionais da educação com formação inicial adequada para atuar junto a jovens e adultos.

No processo de implantação do projeto “Brasil Alfabetizado” algumas secretarias da educação dos municípios da região serrana de Santa Catarina, solicitaram parceria com a universidade no processo de formação aos alfabetizadores. A partir daí, o colegiado docente do curso de Pedagogia da

¹⁷ Segundo Soares (2002, p. 66) o termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria.

¹⁸(www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp.)

UNIPLAC foi indicado para estudar, planejar e organizar o material de alfabetização. Porém, para aprofundar questões específicas do processo de alfabetização de jovens e adultos, foi necessário criar um grupo de estudo em EJA, pois para muitos docentes do curso de Pedagogia a especificidade das questões relacionadas ao processo de ensinar jovens e adultos era desconhecida. Não existia na Universidade projetos de extensão, de pesquisa e de ensino cuja abordagem contemplasse a educação de jovens e adultos. Foi no ano de 2006 que um projeto de alfabetização para jovens e adultos foi encaminhado para concorrer ao edital de extensão e ser avaliado pelo comitê de ética. Por ter sido considerado relevante para a comunidade, o projeto foi aprovado.

A implementação de um Projeto de extensão universitária em 2006 criou as condições para iniciar um trabalho de investigação empírica acerca dos significados que jovens e adultos alunos do projeto atribuem à alfabetização. Na elaboração do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade – PROAJAUNIPLAC, em sua versão inicial, foram definidos os seguintes objetivos:

Proporcionar aos adultos analfabetos dos bairros Popular, Habitação, Universitário a possibilidade de aquisição e apropriação da linguagem escrita; Refletir com os educadores a necessidade de conhecer os educandos, suas expectativas, sua cultura, problemas e a importância da aprendizagem na sua vida; Desenvolver habilidades e competências com o fazer pedagógico do educador de Jovens e adultos, suas metodologias, destacando a leitura e escrita; Acompanhar, sistematicamente, as atividades didático-pedagógicas em função da qualidade do ensino aprendizagem; Fundamentar teoricamente os alfabetizadores para a compreensão e análise interpretativa dos conceitos de alfabetização e letramento, concepção de linguagem; Subsidiar os alfabetizadores para atuarem no processo de alfabetização de jovens e adultos e discutir os procedimentos metodológicos de alfabetização; Fundamentar teoricamente os educadores/alunos bolsistas para a compreensão e análise interpretativa de alfabetização, letramento e concepção de linguagem, respeitando a especificidade desta modalidade de ensino, garantindo uma educação de qualidade; Contribuir com a melhoria das condições de vida das pessoas adultas analfabetas dos bairros Habitação, Universitário e Popular; Auxiliar os educadores/alunos bolsistas do projeto na confecção de materiais didáticos; Proporcionar aos alfabetizandos possibilidades de, por meio de oficinas de teatro e audiovisuais, compreenderem o processo da escrita e da leitura, em suas diversas funções sociais; Proporcionar ao “adulto-analfabeto” um crescimento no seu processo de letramento, desenvolvendo a auto-estima e a cidadania; Propor e elaborar ações de aprendizagem envolvendo estudo e aplicação prática de teorias sobre Aprendizagem e Desenvolvimento em obras de Paulo Freire, Vygotsky e outros, identificando as peculiaridades dos procedimentos metodológicos de alfabetização; Encaminhar os alunos alfabetizados para outras entidades, visando à continuidade dos seus estudos (SISTEMA INTEGRADO DE SUPORTE A PROJETOS - SISP, 2006, p.4).

O início do trabalho aconteceu em maio de 2006. Para a realização da matrícula dos alunos, retornou-se a todas as residências anteriormente visitadas, já com o horário das turmas, possibilitando a oportunidade de escolha, conforme a disponibilidade de tempo dos sujeitos interessados em participar do projeto de alfabetização de jovens e adultos na Universidade. Os alunos matriculados foram organizados em duas turmas, uma no período vespertino e outra no período noturno. Para iniciar o trabalho com os alunos foi realizado um encontro para conhecer as expectativas dos sujeitos que iniciavam ou retomavam sua trajetória escolar, agora num outro momento de suas vidas, e para a apresentação da proposta de trabalho.

1.4 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROAJAUNIPLAC

1.4.1 Proposta Pedagógica do Processo de Alfabetização

A proposta pedagógica para o PROAJAUNIPLAC foi construída a partir da compreensão do aluno jovem e adulto como sujeito de direitos no processo de ensino-aprendizagem: considerando suas vivências, experiências e conhecimentos, idéias e opiniões, resistências e desejos, ou seja, as condições concretas desses sujeitos que há muito tempo não sentavam ou nunca estiveram sentados nos bancos escolares, oportunizando – ao viabilizar espaços e instrumentos para sua expressão – o confronto desses saberes (e não-saberes) com os saberes (e não-saberes) do outro; e mediando a negociação dos significados na qual se definem os critérios e as circunstâncias de mobilização desses saberes (COELHO, 2001). Sendo assim, nos orientamos pela idéia de que as práticas pedagógicas devem ser organizadas para o educando que não é passivo diante do processo educativo; é parte integrante e deve ser envolvido na construção de seu aprendizado.

Relativamente ao processo de alfabetização, optamos pela proposta freireana que compreende que a alfabetização vai muito além do simples ato de codificar e decodificar palavras, pois para o não alfabetizado “[...] saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política” (FREIRE, 2002, p.120). Freire viabilizou uma proposta metodológica na qual a escrita precisa ser apresentada como uma possibilidade para a formação de uma consciência crítica, reflexiva, que acontece através de processos de investigação nos quais os temas e as palavras geradoras são levantados de acordo com as experiências dos alunos. Aponta ainda

o processo de tematização, em que o aluno pode perceber e analisar os momentos pelo quais está passando sem ter a impressão de que aquilo é irreal e só acontece com os outros; e o processo de problematização, pelo qual o aluno realiza uma leitura da realidade e cria possíveis maneiras para intervenção.

Em seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, Freire (1988, p. 120-123) propõe a execução prática do seu método em cinco fases, a saber:

1ª Fase: **Levantamento do universo vocabular** dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e, portanto, mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: **Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado**. Esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.

3ª Fase: **Criação de situações existenciais** típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: **Elaboração de fichas-roteiro** que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: **Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas** correspondentes aos vocábulos geradores. Esse material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes (grifos meus).

Dessa forma, Freire rompeu com a concepção utilitária do ato educativo propondo outra forma de alfabetizar. Sua proposta foi inovadora por possibilitar uma aprendizagem libertadora que requer uma tomada de posição frente aos problemas que vivemos. Uma aprendizagem integradora, abrangente, com forte teor ideológico, que valoriza a cultura e a oralidade dos envolvidos, promovendo a horizontalidade. Assim, no trabalho de alfabetização via conscientização é necessário acreditar nas pessoas, aceitar os seus limites e possibilidades, pois a alfabetização tem um significado mais abrangente na medida em que vai além do domínio do código escrito; pois, enquanto prática discursiva, “possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social” (FREIRE, 1988, p. 68).

A proposta pedagógica do PROAJAUNIPLAC não estava pronta, seus princípios básicos alicerçavam-se na proposta de Freire, e ia sendo construída a

partir das demandas dos grupos; não existia um manual de instrução nem tampouco um módulo a ser seguido. A seleção de conteúdos, a elaboração de atividades e materiais, o redimensionamento dos critérios e instrumentos de avaliação, até a busca de estratégias de mediação de conflitos com e entre os alunos jovens e adultos, de potencialização de suas habilidades, de análise e construção da viabilidade de seus sonhos, acontecia de maneira dialógica.

Freire (1987) defende a educação como ato dialógico, destacando a necessidade de uma razão dialógica comunicativa em que o ato de conhecer e de pensar estaria diretamente relacionado. O conhecimento seria um ato histórico, gnosiológico, lógico e também dialógico. Ele destaca o diálogo como instrumento para a educação e a libertação de todos os homens, opressores e oprimidos. Nesse sentido, a forma imperativa de transmissão do conhecimento, característica do modelo tradicional, só faz, segundo ele, reforçar a dominação cultural e política, impedindo a conscientização dos homens.

O diálogo entre natureza e cultura, entre o homem e a cultura e entre o homem e a natureza constituía-se em uma prática comum na alfabetização de jovens e adultos proposta por Freire. Para este autor, ser dialógico é vivenciar o diálogo, não é invadir, manipular, determinar, prescrever, transferir conhecimentos; é empenhar-se na transformação constante da realidade. Segundo Freire (2002, p. 83):

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

É pelo diálogo que o professor oportuniza que o aluno caminhe, desenvolva seu raciocínio, tome posicionamentos. Mas, em Freire, o diálogo não exclui o conflito, e sim, ativa a discussão, solicita participação e presença do educando. O diálogo não é uma discussão polêmica nem mesmo hostil entre o educador e o educando, mas é o elemento básico da conscientização, da busca do saber, da verdade. É uma ação conjunta, que requer envolvimento de todos no processo ensino-aprendizagem. Para isso, o professor precisa ter atitude de abertura, de aceitação do outro e sua subjetividade. Na perspectiva freireana (2005), o ato educativo é sempre um ato de recriação, de re-significação de significados. A libertação não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece também no campo

social e político. Para entender esses processos recorro aos princípios que constituem o método e que estão diretamente relacionados às idéias do educador que o concebeu, apresentando-os a seguir.

Concebendo os homens como sujeitos, Freire (1987) trabalha como princípio a “politicidade do ato educativo”. Para ele, não existe neutralidade na educação. A educação é vista como construção e reconstrução contínuas que envolvem a ação do homem sobre a realidade, portanto, sua ação e reflexão podem alterar essa mesma realidade, relativizá-la, transformá-la e não simplesmente assujeitá-lo como um mero observador. Sendo assim, a construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita nesse contexto está intimamente ligada ao processo de politização. Aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade.

Nesse sentido, o educando apropria-se do conhecimento do código escrito ao mesmo tempo em que reflete sobre sua história de vida por meio do diálogo constante. Os educandos/alfabetizandos, ao dialogarem com seus pares e com o educador sobre o seu meio e sua realidade, tem a oportunidade de desvelar aspectos dessa realidade que até então poderiam não ser perceptíveis. Esse movimento de observação – reflexão – readmiração – ação faz do processo educativo freireano uma metodologia de caráter eminentemente político.

A educação, segundo Freire (1987, p.81), tem como um dos seus objetivos promover a ampliação da visão de mundo e isso só acontece quando a relação é mediatizada pelo diálogo. “A atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. [...] A dialogicidade está ancorada no tripé educador – educando – objeto do conhecimento”. Em contrapartida, o educador que tem respostas prontas obriga o educando a calar-se, elimina o diálogo e estabelece uma relação de poder entre eles, ao mesmo tempo em que bloqueia a capacidade de pensar do educando, ou melhor, sua capacidade de ser. Foi nesse contexto de discriminação que Freire posicionou-se contra todo um sistema social que exclui um indivíduo mediante um fator peculiar do sujeito, e declarou que:

Aceitar e respeitar a diferença são virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Discrimina-se o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a

operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me a escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (FREIRE, 2002, p. 120-121).

Outro princípio que fundamenta a ação pedagógica do docente trata da “dialogicidade do ato educativo”. A base da pedagogia é o diálogo. A relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica, podendo acontecer em diferentes momentos: entre educador e educando, entre educando e educador e o objeto do conhecimento, entre natureza e cultura.

A proposta de Freire parte do estudo da realidade e da organização dos dados e, nesse processo surgem os Temas Geradores¹⁹, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada sujeito participante e envolvido na ação pedagógica dispõe dos conhecimentos prévios. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o "conteúdo" a ser trabalhado. O relacionamento educador - educando²⁰, nessa perspectiva, se estabelece na horizontalidade onde juntos se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. Elimina-se a relação de autoridade uma vez que esta última inviabiliza o trabalho de criticidade e conscientização. Freire (1999, p.47) combate a idéia do professor como transferidor de conhecimento, trata a educação como um ato político e ressalta a “diferença entre o falar com alguém e o falar para alguém”.

A construção da proposta do PROAJAUNIPLAC foi sendo feita com o envolvimento de todos os sujeitos e a partir dos estudos realizados pelo grupo. Então foi sistematizado um material em que estão registrados os aspectos a serem trabalhados no processo de alfabetização em língua portuguesa, matemática, história, geografia, arte, e ciências. O Quadro 3 explicita o padrão referente para o

¹⁹ Temas geradores são os temas colhidos do universo vocabular dos grupos com que se trabalha no processo de alfabetização.

²⁰ Freire prefere falar nestes termos e não nos termos tradicionais de professor-aluno a fim de enfatizar a necessidade de criar uma nova relação entre os seres humanos que participam na educação como sujeitos; para ressaltar o fato de que o aluno (o educando) e o professor (o educador) aprendem conjuntamente, procuram conhecer para transformar a sociedade em que vivem e não a aceitam tal como é. Para Paulo Freire, conscientização “é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea da apreensão até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente ação no processo da luta libertadora” (2005, p.30).

trabalho pedagógico e os conhecimentos, habilidades e atitudes a serem trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento.

QUADRO 3 – Aspectos a serem trabalhados com os alunos do projeto de alfabetização de jovens e adultos da Universidade - PROAJAUNIPLAC

ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA - Trabalhar com a linguagem a partir de situações concretas, não restritas apenas à leitura e à escrita mecânica e descontextualizada, mas que o alfabetizando possa refletir sobre a escrita e expor suas idéias.	
Padrão referente para o trabalho pedagógico	Conhecimentos, habilidades, atitudes a serem trabalhados.
- Utiliza recursos cognitivos para resolução de situações-problema	- Capacidade de seriação, codificação, representação, classificação, criar hipóteses, operações básicas.
- Idéia de representação/compreensão de símbolos.	- Reconhece as idéias contidas em alguns símbolos usuais. - Cria símbolos para organização do seu grupo, compreendendo a convencionalidade dos mesmos. - Utiliza as várias formas de representação (mímica, gestos, colagem, modelagem, dramatização) para veicular idéia. - Faz leitura das várias formas utilizadas para representar objetos, fatos e situações.
- Desenho como forma de representação.	- Utiliza o desenho para representar e registrar suas idéias compreendendo o desenho como uma das formas de representação gráfica. - Utiliza o desenho para representar as idéias veiculadas pelo texto lido e/ ou ouvido.
Escrita enquanto sistema de representação	
- Função social da escrita.	- Compreende as diferentes funções da escrita, reconhecendo-as nas diversas situações de uso na sociedade.
- Relação oralidade/escrita.	- Compreende a escrita como forma de representação gráfica da linguagem oral.
- Conjunto de símbolos próprios da escrita: sinais gráficos, sinais de acentuação, sinais de pontuação.	- Reconhece o conjunto de símbolos próprios da escrita: alfabeto, sinais de pontuação e notações léxicas (sinais de acentuação, apóstrofo, cedilha, hífen, til, trema e sigla).
Produção de textos escritos	
- Tipologia textual.	- Produz textos escritos compreendendo a especificidade das linguagens poética, literária, informativa, persuasiva, lúdica.
- Unidade temática.	- Produz texto escrito com unidade temática. Todas as idéias se referem ao tema central.
- Seqüência lógica.	- O texto apresenta os fatos e idéias numa seqüência lógica.
- Paragrafação.	- Organiza as idéias em parágrafos.
- Apresentação: título, vocativo, margem, assinatura, data.	- Produz texto escrito com apresentação adequada (vocativo, título, data, margem e espaço para parágrafo).
- Direção da escrita.	- Escreve obedecendo a direção esquerda /direita e de cima para baixo.
- Espaçamento entre as palavras.	- Utiliza espaçamento convencional entre as palavras.

- Segmentação das palavras.	- Segmenta adequadamente as palavras no texto escrito.
- Legibilidade.	- Apresenta suas produções escritas com legibilidade, ou seja, fácil de compreender.
- Ortografia.	- Utiliza as letras do alfabeto nas tentativas de escrita, compreendendo o princípio alfabético da língua escrita (relações biunívocas). - Utiliza as letras do alfabeto nas produções escritas compreendendo a arbitrariedade do sistema gráfico (relações cruzadas e arbitrárias)
- Sinais de acentuação.	- Utiliza os sinais de acentuação obedecendo a convencionalidade da língua escrita.
- Outros sinais gráficos: cedilha, hífen, til, trema, apóstrofo.	- Utiliza sinais gráficos obedecendo a convencionalidade.
- Maiúsculas e minúsculas.	- Utiliza adequadamente letras maiúsculas e minúsculas.
- Sinais de pontuação.	- Utiliza sinais de pontuação compreendendo a sua função.
- Concordância nominal.	- Faz uso da concordância nominal.
- Concordância verbal.	- Faz uso da concordância verbal.
- Argumentação.	- Produz texto escrito com argumentação, defendendo suas idéias.
- Elementos coesivos.	- Utiliza elementos coesivos para articular palavras, frases, períodos e/ou parágrafos, eliminando repetições desnecessárias.
- Discurso direto e indireto.	- Faz uso do discurso direto e indireto.
ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA – Trabalhar com situações reais do cotidiano. Que as situações-problema sejam contextualizadas e abordem o caráter social do conhecimento matemático.	
Padrão referente para o trabalho pedagógico	Conhecimentos, habilidades, atitudes a serem trabalhados.
Conceitos básicos de unidade, número, operações fundamentais.	
- Relação entre quantidade e seriação; - Registro leitura e escrita de números (até 100); - Agrupamentos e trocas: formação de dezena e centenas; - Valor posicional; - Operações fundamentais: - Adição: por contagem e por junção de quantidades. - Subtração: por contagem e por comparação.	- Estabelece relações entre quantidade: o que tem mais, o que tem menos, o que tem a mesma quantidade. - Estabelece relações entre adição e subtração, multiplicação e divisão como operações inversas. - Estabelece relações operacionais entre quantidades: juntar, tirar, completar, comparar, acrescentar a mesma quantidade, repetir, retirar a mesma quantidade.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA - Que os conceitos possam ser compreendidos pelo alfabetizando de forma contextualizada, compreendendo como os homens vivem, organizam-se e produzem no tempo e no espaço.	
Padrão referente para o trabalho pedagógico	Conhecimentos, habilidades, atitudes a serem trabalhados.
Conceitos básicos de espaço e tempo, papel social, ocupação dos espaços.	
- As necessidades humanas e o espaço e tempo; - As relações sociais e a ocupação dos espaços.	- Organiza e estabelece um conjunto de relações de trabalho; - Estabelece noção de tempo e espaço; - Revela a percepção espaço/temporal: espaço/tempo vivido, percebido e concebido; - Reconhece como as pessoas organizam suas relações sociais; - Identifica que o espaço em que vivemos faz parte de um espaço maior; - Compreende como as pessoas produzem os bens materiais através de seu trabalho, para satisfazer suas necessidades.
ARTE	
Padrão referente para o trabalho pedagógico	Conhecimentos, habilidades, atitudes a serem trabalhados.
Conceitos básicos da produção artística, criação, fruição, leitura, contextualização.	
- O objeto artístico no tempo e no espaço.	- Criação na produção individual do aluno - Conhece a história da arte - Identifica os elementos visuais (cor, forma, linha, volume, textura).
- Apreensão, apropriação e transformação de significados.	- Capacidade de interpretação, estabelece significado, elabora releitura.
CIÊNCIAS – Trabalhar situações que envolvam a vivência dos alunos situando e problematizando as necessidades humanas de alimentação, moradia, lazer, saúde. Trabalhar com textos contextualizados que contemplem o ambiente físico e o homem, a qualidade de vida, a natureza e a sociedade.	
Padrão referente para o trabalho pedagógico	Conhecimentos, habilidades, atitudes a serem trabalhados.
Elementos que compõem o meio biótico e abiótico	
- Elementos que compõem o meio biótico e abiótico: água, solo, ar, seres vivos, desenvolvimento sustentável.	- Compreende os elementos que compõem o meio biótico e abiótico, entendendo os componentes, a influência, as características e as diferentes funções.
- Ciclo da matéria e energia	- Compreende a constituição da matéria, as transformações da matéria e da energia.

Fonte - Material produzido pelo grupo do Projeto de extensão "Alfabetização de Jovens e Adultos nos Bairros Popular, Habitação e Universitário – PROAJAUNIPLAC – 2007.

1.4.2 Proposta Pedagógica Para a Formação de Educadores

Como a estrutura do Projeto propõe entrelaçar o espaço da prática educativa com o espaço de formação, é necessário desenvolver estudos teóricos e práticos que possam embasar as ações a serem realizadas, sob a orientação dos educadores-docentes, na formação de educadores-bolsistas em serviço e na aquisição da leitura e escrita por parte dos jovens e adultos dos bairros Habitação, Popular e Universitário da cidade de Lages, Santa Catarina.

A concepção de formação adotada com os alfabetizadores dos jovens e adultos foi a metodologia de intervenção, que se diferencia de um método – no seu sentido estrito de um cumprimento de etapas previamente traçadas – na medida em que busca atender às necessidades, expectativas e potencialidades daqueles sujeitos, aos seus contextos histórico-sociais, respeitando, dessa forma, suas histórias de vida singulares/coletivas e seus conhecimentos cotidianos.

Na perspectiva de realizar um trabalho de instrumentalização dos sujeitos alfabetizando – contribuindo para um processo de conscientização e de desenvolvimento de uma postura de estranhamento, de um comportamento, portanto, na expressão de Freire (1997, p.77), “epistemologicamente curioso” frente ao real –, a equipe decidiu incorporar ao trabalho proposto outras formas de metodologias, bem como, ao lado disso, ampliar a seleção dos textos utilizados nas discussões e debates durante a formação. O processo de formação inicial teve um período de 40 horas intensivas, aprofundando questões acerca dos fundamentos teórico-metodológico da alfabetização de jovens e adultos.

Paulo Freire (1999) fala de um processo de formação situado ao mesmo tempo na constituição de práticas alfabetizadoras reflexivas, críticas e emancipatórias; possível de acontecer numa vivência cotidiana com um diálogo problematizador em que os conhecimentos cotidianos dos sujeitos são considerados. Assim, o espaço de formação educa, ele se alimenta das próprias análises que são feitas no processo em ação, nas práticas alfabetizadoras de jovens e adultos. Naquela população específica, ele se alimenta e é alimentado por essa prática. Kosik (2002) afirma que:

[...] A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis

é ativa, é atividade que se produz historicamente [...] que se renova continuamente e se constitui praticamente, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade. [...] a realidade social é criada pela práxis (KOSIK, 2002, p.222).

Compreendendo a interseção entre o espaço da prática educativa com o espaço de formação, podemos dizer que o processo de formação do educador na relação com a constituição de práticas alfabetizadoras intensifica as possibilidades de um processo formativo nos contextos concretos da prática educacional superando um conhecimento ingênuo e descontextualizado da realidade. Sobre isso, Freire (2005) ressalta que, na educação como prática da liberdade, educador e educandos não estabelecem uma relação de verticalidade, em que um é o sujeito e o outro objeto, todavia ambos são sujeitos do ato cognoscente. É o “aprender ensinando e o ensinar aprendendo”. Destarte, a “educação autêntica não se faz de A para B ou de B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p.97).

A proposta pedagógica para a formação – formação na práxis e a práxis da formação efetivou-se por meio de discussões dialogadas em torno da produção do conhecimento, da relevância social da alfabetização, que foi encaminhada nas experiências sociais e de trabalho dos alfabetizadores, considerando a especificidade das culturas dos sujeitos envolvidos no projeto.

1.5 DEFINIÇÃO DOS TEMAS TRABALHADOS

O conteúdo programático da educação, nesse caso a alfabetização, partiu de situações presentes, existenciais, concretas, e que reflitam as aspirações dos educandos. O processo de alfabetização promovido em sala de aula, buscava estabelecer interlocuções com uma reflexão crítica sobre as relações pessoas-mundo e pessoas-pessoas. Os alunos entendidos como sujeitos do seu pensar, eram levados a discutir e refletir sobre sua visão do mundo (FREIRE, 2000). As letras, as palavras, os textos, as histórias constituem possibilidades para a compreensão da realidade em que vivem e da visão que possuem dela.

Para Freire (2001), o conteúdo que vai mediar a relação entre os sujeitos cognoscentes para a produção da escrita e da leitura necessita emergir da realidade do alfabetizando. Daí a criação de um procedimento metodológico dialógico que se desdobra numa síntese cultural; pois é partindo da experiência existencial dos

alfabetizando, problematizando as temáticas relevantes de sua realidade, que se consegue lançar mão de uma prática alfabetizadora autêntica entre o conhecimento cotidiano/popular e o conhecimento científico, tendo em vista a construção de sujeitos conscientes da sua presença no tempo histórico do mundo, porque a condição de sujeitos históricos é imanente a eles.

As palavras geradoras foram definidas com os alunos. Palavras que embasariam o planejamento, dando sustentação para um trabalho que fizesse sentido para suas vidas. As palavras destacadas foram: *trabalho, reciclagem, emprego, vida, união, bíblia, religião*.

Problematizar sempre se constituiu a prática docente. Questionar: Por que essa palavra é importante para vocês? E, a partir de algumas perguntas, deixá-los refletir sobre o tema e expressar suas próprias idéias. Essas são escolhas que nasceram com o próprio Projeto, o qual rejeita o modelo emergencial de alfabetização que vem apenas suprir a necessidade de desenhar o nome ou de decifrar e/ou escrever um pequeno bilhete conforme alguns critérios de avaliação do analfabetismo para fins de estatísticas.

1.6 OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO PROJETO

Os sujeitos envolvidos no projeto são os jovens e adultos em processo de alfabetização e os educadores-docentes e educadores-bolsistas da Universidade, ambos em processo de formação.

1.6.1 Os Educandos

Os sujeitos da pesquisa são seres concretos, históricos, situados social e culturalmente, são jovens e adultos na faixa etária entre vinte e setenta e cinco anos, homens e mulheres de diversas profissões, divididos em duas turmas: uma, no período vespertino e outra, no período noturno.

Na turma do vespertino predomina a presença de mulheres donas-de-casa, diaristas, empregadas domésticas, cozinheiras, algumas já aposentadas e que não tiveram acesso à escola. Também fazem parte desta turma dois homens: um rapaz com 26 anos que frequenta a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lages) no período matutino; e o outro, um senhor de quarenta e um

anos, aposentado por apresentar problemas depressivos e neurológicos. O Quadro 4 apresenta de forma sintética, características do grupo de educandos da turma do vespertino

QUADRO 4 – Alunos da turma do vespertino, idade, sexo, profissão, data de entrada no grupo.

	NOME.	IDADE	SEXO	DATA DE ENTRADA NO GRUPO	PROFISSÃO
1	ALUNA 1	47	F	agosto/2006	Do lar
2	ALUNA 2	38	F	maio/2006	Faxineira
3	ALUNA 3	31	F	maio / 2008	Doméstica
4	ALUNA 4	37	F	agosto/ 2007	Faxineira
5	ALUNA 5	40	F	setembro/ 2008	Do lar
6	ALUNA 6	43	F	abril/2006	Vendedora
7	ALUNA 7	21	F	maio / 2007	Doméstica
8	ALUNA 8	54	F	agosto/ 2007	Do lar
9	ALUNA 9	24	F	maio/ 2006	Desempregada
10	ALUNA 10	55	F	setembro / 2008	Do lar
11	ALUNA 11	64	F	abril/ 2006	Aposentada
12	ALUNA 12	27	F	maio/2006	Faxineira
13	ALUNO 13	37	M	abri/ 2006	Aposentado
14	ALUNO 14	22	M	abril/ 2006	Aposentado - APAE
15	ALUNA 15	30	F	maio/ 2007	Do lar
16	ALUNA 16	61	F	abril/ 2006	Aposentada
17	ALUNA 17	74	F	abril de 2008	Do lar
18	ALUNA 18	40	F	agosto/2006	Do lar
19	ALUNA 19	73	F	setembro/2006	Aposentada
20	ALUNA 20	53	F	abril/2006	Do lar
21	ALUNA 21	30	F	agosto/ 2008	Do lar
22	ALUNA 22	53	F	agosto/ 2008	Do lar
23	ALUNA 23	56	F	setembro/ 2008	Do lar
24	ALUNA 24	33	F	abril/2006	Faxineira
25	ALUNA 25	71	F	junho/2006	Aposentada
26	ALUNO 26	52	M	abril/ 2008	Gari
27	ALUNA 27	54	F	setembro /2007	Cozinheira

A turma do noturno tem uma característica diferente: os alunos são, na sua maioria, homens que trabalham em diferentes postos, como na construção civil, posto de gasolina, serrarias, no corte de pinheirinho, na colheita da maçã, ambulantes, pedreiros, ajudantes de serviços gerais, pintores, eletricitas, ajudantes de mecânico e desempregados que têm interesse pela aquisição do conhecimento da leitura, escrita e interpretação para conquistarem um trabalho melhor e serem profissionais bem-sucedidos. É interessante observar que no turno vespertino os

estudantes com mais entrada no programa são do sexo feminino, enquanto no noturno o sexo que tem mais entrada é o masculino. O Quadro 5 apresenta de forma sintética, características do grupo de educandos da turma do noturno.

QUADRO 5 – Alunos da turma do noturno, idade, sexo, profissão, data de entrada no grupo.

	NOME.	IDADE	SEXO	DATA DE ENTRADA NO GRUPO	PROFISSÃO
1	ALUNO 1	55	M	abril/2006	Eletricista
2	ALUNO 2	58	M	junho/ 2007	Pedreiro
3	ALUNA 3	43	F	maio/ 2007	Serviços Gerais
4	ALUNO 4	54	M	abril/ 2006	Pedreiro
5	ALUNA 5	51	F	agosto/2006	Vendedora
6	ALUNO 6	40	M	abril/2006	Ambulante
7	ALUNO 7	20	M	maio/ 2007	Frentista
8	ALUNA 8	44	F	maio/ 2006	Do lar
9	ALUNA 9	55	F	abril/2006	Cozinheira
10	ALUNO 10	54	M	maio/ 2006	Pedreiro
11	ALUNO 11	23	M	junho/ 2007	Servente de obra
12	ALUNO 12	32	M	maio / 2007	Cortador de pinheirinho
13	ALUNO 13	31	M	maio/2006	Desempregado
14	ALUNO 14	44	M	agosto/ 2007	Trabalha com alumínio
15	ALUNO 15	46	M	abril/ 2006	Trabalha na colheita da maçã
16	ALUNA 16	67	F	abril/ 2006	Aposentada
17	ALUNA 17	36	F	maio/ 2007	Cozinheira
18	ALUNO 18	35	M	maio/ 2007	Pedreiro
19	ALUNO 19	39	M	setembro/ 2008	Carpinteiro
20	ALUNO 20	42	M	abril / 2006	Corte de pinheirinho
21	ALUNO 21	53	M	junho/2006	Mecânico
22	ALUNO 22	40	M	agosto/ 2008	Pedreiro
23	ALUNO 23	23	M	agosto/2006	Pintor
24	ALUNO 24	18	M	março/ 2007	Desempregado
25	ALUNO 25	23	M	agosto/ 2007	Trabalha em serraria
26	ALUNO 26	65	M	abril/ 2006	Vendedor de livros
27	ALUNO 27	49	M	setembro/ 2007	Mecânico
28	ALUNO 28	56	M	setembro/2006	Ajudante de serviços gerais
29	ALUNA 29	60	F	agosto/2007	Do lar

Os alunos são todos moradores de Lages, Santa Catarina, nos bairros Universitário, Popular e Habitação, bairros localizados próximos à Universidade.

Como o projeto iniciou em 2006, no Quadro 6, apresento o número de educandos participantes do projeto distribuídos por ano e período.

QUADRO 6 – Distribuição de alunos por ano e turno

ANO	VESPERTINO	NOTURNO
2006	15	15
2007	13	18
2008	16	15
Total	44	48

A existência, nas turmas, de grupos de alunos com diferentes possibilidades, interesses e expectativas, cria a necessidade de estar atenta e perceber os conhecimentos já apropriados por esses alunos e os modos como eles lidam com esses conhecimentos, para que possam elaborar novos saberes. A sala de aula do projeto de educação de jovens e adultos da UNIPLAC constitui-se num espaço privilegiado de interação e de interlocução de diferentes saberes e conhecimentos, na medida em que as duas turmas de alfabetização são organizadas com sujeitos singulares, heterogêneos. A diversidade está presente, seja ela ligada às relações étnico-raciais, de gênero, religiosas, etárias ou territoriais.

Paiva (1997, p. 101) aponta para a necessidade do

[...] reconhecimento dos educandos, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de trabalhadores, assalariados ou integrantes do mercado informal ou ainda, de desempregados. Passa pelo reconhecimento das discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que têm estado florescendo nas escolas, reforçados pelos rituais e práticas pedagógicas e pelo desejo de mudar essa ordem de relações excludentes que têm contribuído significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização – ingredientes indispensáveis para a alienação dos processos políticos e da participação social.

Nesta perspectiva, cabe oportunizar a mediação necessária, enquanto processo partilhado entre aluno, professor e conhecimento, onde o conhecimento espontâneo do aluno amplia as possibilidades de trocas, de confrontos, de construção do conhecimento científico.

Os dados apresentados no Quadro 7 demonstram que a turma do turno noturno tinha matriculados mais alunos do sexo masculino e que na turma do vespertino acontecem mais matrículas do sexo feminino. Também é possível analisar que permaneceram durante os três anos no projeto quatro alunos no noturno e três alunos no vespertino.

A entrada de alunos novos também foi relativa ao número de vagas existentes. Não foi possível aumentar o número de vagas no Projeto, pois o espaço disponível não comportava.

O Projeto não estava vinculado ao sistema estadual de educação, por isso, não foi possível a certificação de escolaridade, sendo assim os alunos foram encaminhados ao Centro de Educação de Jovens e Adultos de Lages para avaliação numa turma de nivelamento a fim de dar seqüência à educação básica. Esses dados são apresentados no Quadro 8.

QUADRO 7 - Distribuição dos alunos por ano, turma, sexo, alunos novos nos três anos

2006				2007								2008															
VESPERTINO		NOTURNO		VESPERTINO				NOTURNO				VESPERTINO				NOTURNO											
F	M	F	M	Novos		2006		Novos		2006		Novos		2006		2007		Novos		2006		2007					
				F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M		
13	02	03	12	05	-	06	02	03	09	02	04	07	01	01	02	05	-	-	02	01	03	02	07				
15		15		05		08		03		09		02		04		08		03		05		02		04		09	
15		15		13				18				16				15											

QUADRO 8 – Alunos encaminhados ao EJA para certificação distribuídos por ano, turma, sexo nos três anos

2006				2007								2008											
VESPERTINO		NOTURNO		VESPERTINO				NOTURNO				VESPERTINO				NOTURNO							
F	M	F	M	Novos		2006		Novos		2006		Novos		2006		2007		Novos		2006		2007	
				F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M
03	-	01	03	01	-	02	-	01	02	01	03	03	-	01	-	02	-	-	-	-	02	-	03

1.6.2 Os Educadores: Alunos-Bolsistas e Docentes da Universidade

Constituindo-se como espaço de *formação na práxis e a práxis na formação*, o Projeto tem como docentes alunos dos cursos de graduação e professores da Universidade. Esses sujeitos participaram de todos os processos realizados no desenvolvimento do PROAJAUNIPLAC, que integravam a vivência como professor(a) em sala de aula a outros momentos da experiência docente como: as reuniões semanais de planejamento, o processo de formação continuada, o atendimento individual aos alunos, a elaboração das atividades, os registros detalhados da dinâmica da sala de aula, as leituras, as pesquisas e a participação em cursos e eventos no campo da EJA com a produção de artigos que socializam a proposta desenvolvida. Alunos e alunas dos cursos de graduação²¹ atuam como educadores (bolsistas) das duas turmas constituídas pelo projeto.

A reflexão crítica sobre a prática, sobre o processo, sobre o saber docente, sobre os determinantes mais amplos do trabalho pedagógico foi uma constante no processo de alfabetização de jovens e adultos – PROAJAUNIPLAC. Esse movimento contribuiu para entrelaçar o espaço das práticas alfabetizadoras com o espaço de formação docente.

1.7 A DINÂMICA DO PROCESSO

Alunos e alunas dos cursos de graduação atuaram como educadores-bolsistas das duas turmas constituídas pelo projeto. Os alunos (bolsistas do Artigo 170)²² participaram/trabalharam diretamente nas salas de aula de alfabetização. Como os alunos não tinham vivência com propostas de alfabetização de jovens e adultos, no início do Projeto, em maio de 2006, foi realizado um processo de formação inicial (40 horas) que teve por base: – a discussão acerca do Histórico da Educação de Jovens e

²¹ Alunos das licenciaturas de pedagogia, artes, letras, ciências biológicas, matemática e dos cursos de psicologia, serviço social, direito.

²² Artigo 170 – são recursos que a Universidade recebe do Estado pela sua condição de universidade pública de direito privado sem fins lucrativos, que se mantém com o pagamento das mensalidades dos alunos. Este recurso é transformado em bolsas de estudo para alunos carentes, mas que tem a contrapartida de desenvolver durante o ano letivo, um trabalho de 80 horas na comunidade, inserindo-se nos diferentes projetos de extensão que a Universidade oferece.

Adultos no Brasil e em Santa Catarina; – Fundamentos teórico-metodológico da Alfabetização de Jovens e Adultos; – Teoria da Atividade no processo de Educação de Jovens e Adultos; – Alfabetização de Jovens e Adultos segundo Paulo Freire; – Concepção do processo de alfabetização e letramento; – Conceitos e conteúdos essenciais no processo de alfabetização; – Andragogia como fundamentação para alfabetização de jovens e adultos; – Planejamento: elaboração de plano de aula/projeto de trabalho, plano de curso; Educação Inclusiva e; – Processo de registro e avaliação da aprendizagem e outros.

Constituindo-se como espaço de intervenção nas práticas alfabetizadoras e no processo de formação, o Projeto tinha como docentes, conforme já mencionamos alunos dos cursos de graduação e professores da Universidade. Esses sujeitos participaram de todos os processos realizados no desenvolvimento no PROAJAUNIPLAC.

No ano de 2006, inscreveram-se para o processo de formação inicial 20 bolsistas, porém nem todos permaneceram até o final. Cinco bolsistas saíram por entenderem que não conseguiriam trabalhar diretamente no processo de alfabetização com os adultos e ainda porque não disponibilizavam de tempo para o processo de formação, uma vez que a sistemática desenvolvida foi constituída por reuniões semanais para estudo, planejamento organizado a partir das vivências/necessidades dos grupos, preparação do material a ser utilizado nas aulas e avaliação. Sendo assim o grupo ficou constituído de 15 educadores-bolsistas.

Também participaram do Projeto quatro docentes da instituição, profissionais com formação em Pedagogia e Letras com interesse em aprofundar questões referentes ao processo de alfabetização dos jovens e adultos, docentes indignados pela situação diagnosticada nos bairros adjacentes da Universidade. Estes permaneceram até o final de 2008.

Quanto aos bolsistas, no início de cada ano letivo era realizado o processo de inscrição para atuar no Projeto. Era realizada a seleção e iniciado novamente o processo de formação inicial e, na seqüência, os estudantes integravam-se ao grupo.

QUADRO 9 – Educadores-bolsistas durante três anos de projeto

2006		2007				2008					
15		Novos		2006		Novos		2006		2007	
M	F	07		08		05		05		05	
02	13	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
		-	07	02	06	-	05	01	04	-	05

Conforme o Quadro 9 percebe-se o ingresso de novos educadores-bolsistas no Projeto no ano de 2007. Isso também aconteceu no ano de 2008, quando cinco novos bolsistas ingressaram no Projeto.

O grupo de docentes, juntamente com a coordenação, optou por permanecer com 15 educadores - bolsistas atuando no Projeto, e no início de cada ano letivo as vagas eram todas preenchidas. Muitos limites foram observados durante a vivência do projeto, um dos quais se refere às condições concretas no desenvolvimento do trabalho, ou seja, a sala de aula disponibilizada pela Universidade era um espaço pequeno; portanto não comportava um número grande de educandos, educadores - docentes e educadores-bolsistas.

O processo de formação dos alfabetizadores foi realizado com a participação dos estudantes universitários, dos docentes da Universidade e da coordenação do Projeto. Tal processo constituiu-se em espaços coletivos de construção/ reconstrução do conjunto de conteúdos curriculares selecionados pela equipe de formadores para subsidiar a intervenção que pretendia ser significativa no processo de alfabetização cidadã de jovens e adultos.

Esses espaços coletivos, como os encontros semanais, foram momentos privilegiados de reflexão e teorização do processo educativo do grupo. Era um desafio constante a busca de diferentes referenciais sobre o processo de alfabetizar, que esteve sempre pautado na idéia freireana de leitura de mundo, mas sem perder de vista a especificidade da construção do sistema da linguagem escrita.

O grupo tinha o entendimento de que o educador de jovens e adultos necessita dedicar-se à pesquisa, à busca de informações atualizadas, sempre comparando, lendo, discutindo, revendo conceitos. E ainda precisa conhecer a realidade do seu aluno, pois só assim pode saber o que ensinar e como ensinar. Isso pode ser feito com

a participação dos próprios alunos nas decisões do que será estudado e como serão vistos esses conteúdos. Freire (1999, p. 105) reafirma essa idéia dizendo que:

É desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz de conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje, que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos. É a isso que chamo pensar a prática e é pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor. E quanto mais penso e atuo assim, mais me convenço, por exemplo, de que é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos, a saber, melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem.

1.7.1 O Funcionamento das Turmas

Conforme já informamos, o projeto foi desenvolvido em duas turmas que funcionaram durante os anos de 2006, 2007 e 2008 nos turnos vespertino e noturno.

As turmas tinham dois encontros semanais de duas horas aula diárias. Na turma do vespertino os encontros aconteceram nas terças e quintas-feiras das 14h às 16h durante os três anos. Já a turma do período noturno teve aulas, em 2006, nas quartas e sextas-feiras, das 19h às 21h; em 2007 os encontros aconteceram nas quartas e quintas-feiras; e no ano de 2008 as aulas eram nas terças e quintas-feiras. A alteração dos dias da semana foi para facilitar o acesso dos alunos às aulas.

É importante reafirmar que a atuação dos alunos-bolsistas e dos docentes se dava diretamente com os educandos. Ninguém ficou de expectador. Todos participaram ativamente na proposta.

Como são turmas diferentes, o planejamento foi realizado com o grupo que assumiu a turma. A prática pedagógica proposta por Freire se concretiza dentro, com e a partir do grupo, considerando as condições locais, culturais e reais, parte da vontade do alfabetizando de querer aprender a ler o mundo, causando uma reflexão sobre este mundo e gerando a esperança na transformação. E nesse movimento também *educadores* vão se construindo na sua atuação diária, por meio de conhecimentos que vão adquirindo, refletindo, produzindo, na relação com os educandos e nos desafios que aparecem.

Como os educadores-docentes que iniciaram e permaneceram no projeto durante os três anos eram quatro, cada um tinha a responsabilidade de coordenar um

período de aula. Nesse sentido, durante os dois dias da semana o educador docente responsável pela turma acompanhava a atuação dos educadores-bolsistas. No desenvolvimento do trabalho de alfabetização com os educandos, os educadores-bolsistas assumiam as atividades planejadas a partir das demandas de cada turma.

Inicialmente era realizada uma discussão com todo o grupo a partir da palavra geradora. Tal discussão era coordenada por um docente ou bolsista e nos momentos de registro, de produção e de leitura acontecia acompanhamento individual com todos os educandos sendo auxiliados na realização do seu processo de aprendizagem – como o registro, a produção de textos, a leitura, a formação de novas palavras. Assim, nesse momento acontecia a reflexão, a problematização, o educador-bolsista não respondia como fazer, mas questionava os conhecimentos dos educandos e juntos encontravam uma solução. Pois, a compreensão do grupo de educadores (bolsistas ou docentes da Universidade) sempre foi a de que os educandos são sujeitos de sua própria educação e do seu processo de aprendizagem. Sendo nas situações desenvolvidas em sala de aula consideradas suas necessidades, suas experiências de vida, respeitando cada um como um sujeito produtor de conhecimento que não está no processo como um receptor passivo de conhecimento. [...] pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 1995, p.98).

As metodologias de ensino eram diversificadas em cada aula: exposição oral, atividades individuais, atividades em pequenos grupos, atividades coletivas, confecção de materiais (jogos, cartazes e outros), leitura silenciosa, adivinhas, jogos de raciocínio, brincadeiras lúdicas, momentos de reflexão, debates, gincanas, campeonatos, excursões, projetos, concursos, festas, apresentações culturais, palestras, recursos audiovisuais, entre outras. Propor encaminhamentos pedagógicos diferenciados possibilitou aos educandos formas prazerosas de aprendizagem além da possibilidade de o educando falar, dizer sua posição, expor suas idéias, suas opiniões, pensar, refletir, problematizar, comparar, elaborar novos conceitos com mediação do educador. Na sala de aula não existia alunos passivos, com aprendizagem mecânica descolada

da realidade daqueles sujeitos e por isso, incompleta e deficiente. Pois como Freire ensina

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar o conteúdo, mas também ensinar a pensar certo (FREIRE, 2002, p. 28 e 29).

Em síntese, neste capítulo realizei breves considerações sobre a forma pela qual a educação/alfabetização de jovens e adultos foi assumida no contexto da educação brasileira, a partir da década de 1940. Descrevi também o projeto de intervenção “Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade- PROAJAUNIPLAC” – objeto de investigação desta tese. Esse projeto concretizou a idéia de formação do educador na prática alfabetizadora, sendo assim assumo a importância de investigar um projeto com tais características singulares que articulam os dois eixos das práticas alfabetizadoras e a formação do docente no campo da Educação de Jovens e Adultos para continuar (re)construindo referenciais, teorizando, discutindo, trocando idéias sobre projetos que vêm sendo desenvolvidos no país sobre essa temática.

2 SITUANDO O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO NA REVISÃO DA LITERATURA

Neste segundo capítulo situo o problema de investigação no contexto da revisão de literatura realizada no campo de Educação de Jovens e Adultos, nos últimos oito anos. Como base de análise e reflexão, tomei a produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas – das reuniões da ANPED de 2000 a 2008.

Na primeira etapa da pesquisa realizei a leitura de todos os trabalhos e pôsteres selecionados anualmente pelo comitê científico e disponibilizados nos anais, no CD-ROM e também no *site* da ANPED (<http://www.anped.org.br>)²³. Para sistematização das pesquisas, organizei uma ficha de leitura para os textos, identificando: autor, título, instituição, objetivos, referencial teórico, metodologia de pesquisa, principais conclusões da pesquisa.

Para análise do material não foram estabelecidas categorias *a priori*, essas foram sendo construídas durante o percurso deste estudo, das leituras e análises das pesquisas. A preocupação inicial era sistematizar um campo de conhecimento levantando as pesquisas, produções, temáticas, abordagens explicitadas, categorias de análise trabalhadas, para então construir as categorias deste estudo em processo.

No decorrer do trabalho de fichamento das pesquisas desenvolvidas, dois eixos de análise se destacaram. Então, optei por aprofundar os estudos que versavam especificamente sobre: as práticas alfabetizadoras de jovens e adultos e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos.

Assim, este capítulo está dividido em quatro partes, sendo que, na primeira, apresento o levantamento dos trabalhos da ANPED no campo de EJA, as produções publicadas e a sua distribuição por área temática identificada.

Na segunda parte do texto agrupo os estudos realizados sobre as práticas

²³ Concomitante a este processo foi consultado o Banco de Dados da CAPES – teses e dissertações – relativos aos descritores – práticas alfabetizadoras e formação de professores da Educação de Jovens e Adultos. O exame permitiu verificar que assim como nas pesquisas apresentadas na ANPED, também há a ausência de trabalhos que abordassem as dimensões tratadas nesta tese, ou seja, a imbricação entre práticas alfabetizadoras e formação de professores no campo da Educação de Jovens e Adultos.

alfabetizadoras de jovens e adultos da seguinte maneira: letramento como prática sócio-histórica; a alfabetização e os significados construídos; alfabetização e linguagem - as marcas da oralidade; o processo de alfabetização de mulheres; a contribuição da informática no processo de alfabetização; alfabetização e a abordagem psicogenética; alfabetização e pesquisa; alfabetização e letramento nas questões socioambientais e alfabetização em espaços não formais. Na terceira parte desta revisão discuto as produções referentes à formação do professor alfabetizador de jovens e adultos; e na quarta parte aponto as aproximações das pesquisas analisadas com a minha pesquisa.

2.1 LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NA ANPED NO CAMPO DA EJA

Entre os anos de 2000 a 2008 foram apresentados no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos – das reuniões da ANPED, 102 trabalhos, 25 trabalhos excedentes, 13 trabalhos encomendados, 32 pôsteres; e organizados 08 minicursos.

Para melhor visualização quantitativa dos dados obtidos, foram organizados quadros relacionando as modalidades de trabalhos encomendados, trabalhos apresentados, trabalhos excedentes, pôsteres e minicursos de cada reunião. O Quadro 10 apresenta uma síntese da produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas – das reuniões da ANPED de 2000 a 2008.

QUADRO 10 - Síntese da produção publicada no GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas – das reuniões da ANPED de 2000 a 2008

ANO	TRABALHOS APRESENTADOS	TRABALHOS EXCEDENTES	TRABALHOS ENCOMENDADOS	PÔSTERES	MINI CURSOS
2000	10	05	02	05	01
2001	10	01	01	05	01
2002	10	09	02	04	01
2003	09	-	01	01	01
2004	10	-	02	03	01
2005	13	10	02	03	01

2006	14	-	01	02	-
2007	11	-	01	04	01
2008	15	-	01	05	01
Total	102	25	13	32	08

Fonte: <http://www.anped.org.br>

Os trabalhos foram agrupados por temas que, durante as reuniões da ANPED, no período citado, se destacaram: Alfabetização e Letramento, Formação Docente, Processo de Ensino-Aprendizagem; Políticas Públicas de EJA, Currículo, Desenvolvimento Regional Sustentável, Idoso, Educação não Formal, Trabalho e Educação, Avaliação da Aprendizagem, Ensino Semipresencial e Educação Prisional. O Quadro 11 organiza a produção na EJA/ANPED de 2000 a 2008 - distribuída por área temática identificada.

Conforme dados apresentados no Quadro 11, podemos perceber que a EJA é um campo de pesquisas, de práticas e reflexões que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, nos quais podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e uma grande quantidade de questões culturais próprias dos educandos, em outros espaços que não o escolar. Contudo, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica.

2.2 QUANTO AO EIXO DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS

2.2.1 Letramento Como Prática Sócio-Histórica

Os estudos de Vóvio (2000) e Souza (2004) tentam romper com a perspectiva do letramento autônomo, a partir da compreensão das práticas sociais do uso da linguagem escrita por jovens e adultos escolarizados ou não, pois consideram as práticas sociais de uso da escrita produzidas em contextos sociais, políticos e culturais, trabalhando, assim, na perspectiva do letramento como prática sócio-histórica.

Vóvio (2000) registra como os jovens e adultos em processo de escolarização elaboram autobiografias orais e escritas, tendo como pano de fundo as conseqüências sociais e individuais do letramento. A autora relata a produção de textos narrativos orais e escritos elaborados por jovens e adultos que iniciaram ou retomaram seus estudos no ensino fundamental supletivo. A partir da análise das produções orais e escritas dos sujeitos envolvidos, a autora

[...] constatou que não se podem generalizar os efeitos da aquisição da linguagem escrita sobre a linguagem oral e sobre os usos que as pessoas fazem delas. Sujeitos não ou pouco escolarizados que participam de situações comunicativas que demandam o planejamento do discurso, dirigidas a interlocutores desconhecidos que participam indiretamente dessas situações (situações monológicas) estão lidando com problemas cognitivos específicos. Estes exigem que os sujeitos regulem e reflitam sobre seus discursos à medida que os constroem, explicitando informações e referências, selecionando o

vocabulário, o estilo e as construções sintáticas, fazendo previsões sobre o próprio discurso e sobre o modo como seus interlocutores o estão recebendo. O meio pelo qual se produz o discurso também impõe condições para a sua produção, mas não pode ser tomado como central no que diz respeito à utilização de habilidades cognitivas e conhecimentos lingüísticos usados por falantes e escritores (VÓVIO, 2000, p. 16).

Vóvio, para explicar os desempenhos observados na produção de textos orais e escritos por jovens e adultos nas diferentes séries do ensino fundamental, considera “o letramento como um fenômeno multifacetado, caracterizado pelas práticas sociais de uso da linguagem escrita [...] depende, em grande medida, do contexto em que essas práticas são forjadas” (2000, p.1).

A partir dos dados obtidos na pesquisa, a autora adverte que a escolarização não se processa de modo homogêneo e que as aprendizagens realizadas nesse âmbito não são aplicadas em qualquer situação pelos indivíduos que dela participam; que o convívio numa sociedade letrada pode ser favorável para que pessoas com baixa escolaridade produzam discursos orais com características atribuídas apenas à linguagem escrita e às formas de pensamento escolarizado e que não basta saber ler e escrever, ser alfabetizado, para tornar-se letrado, isto é, participar das práticas sociais de uso da linguagem escrita e dispor de instrumentos para pensar sobre o próprio discurso e transformá-lo.

Souza (2004) realiza pesquisa com o objetivo de compreender como se caracteriza a autoria de jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, na produção de cartas, na perspectiva da relação dialógica e polifônica com o outro. A autora esclarece que, ao observar os saberes dos jovens e adultos, percebeu a ausência da escrita padrão, apontando para saberes construído na esfera da comunicação verbal e social. Destaca a importância do professor para o reconhecimento desses saberes, visto que tal reconhecimento será determinado pelas práticas sociais de uso da escrita do professor que poderá considerar ou não os saberes dos jovens e adultos. Ao professor cabe a função de interlocutor – que consiste em provocar, em instigar um processo de reflexão sobre a construção do seu querer-dizer, do sentido que deseja construir para seu destinatário distante. Nesse processo, o professor pode trabalhar questões textuais e ortográficas.

A produção das cartas, apesar de ser uma atividade solicitada pelo professor e

realizada em sala de aula, destina-se a um destinatário real, a outro com quem o locutor estabelece um movimento responsivo de concordância, discordância, questionamentos e silêncios.

[...] As enunciações dos jovens e adultos, ainda que em alguns momentos “reproduzam” o discurso oficial ou escolar, são portadoras de uma multiplicidade de enunciações que remetem à pluralidade de vozes. Essa multiplicidade de enunciações reflete e refrata os movimentos de conflitos, de rupturas, de continuidades, de resistências, de desejos e de acordos, vivenciados no signo. Nesse sentido, as práticas sociais de uso da escrita devem ser compreendidas na multiplicidade dos contextos sociais e culturais em que são produzidas, no horizonte do letramento sócio-histórico, na pluralidade e na heterogeneidade social (SOUZA, 2004, p.15).

Assim, essas práticas configuram-se e constituem-se, para os jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, um direito legítimo de aprender a dizer e de dizer a sua palavra, de imprimir a sua marca, de registrar a sua autoria nas próprias histórias e nas histórias do mundo.

A autora aponta para a necessidade de repensar a escola e as práticas educativas desenvolvidas com os jovens e adultos, pois dependendo da maneira como essas práticas são desenvolvidas, elas podem contribuir para minimizar ou aumentar os conflitos ideológicos discursivos vivenciados na sala de aula de uma escola que não foi construída para atendê-los. Souza afirma também que a escola “constitui-se no espaço privilegiado para potencializar a autoria dos jovens e adultos” (2004, p. 15).

As autoras Vóvio (2000) e Souza (2004) têm em comum a perspectiva de transformar a prática escolar a fim de que o conflito discursivo em sala de aula seja estabelecido para que práticas sociais dominantes possam ser discutidas, examinadas e repensadas gerando/construindo situações de aprendizagens em que os alunos tragam seus conhecimentos, suas experiências, suas vivências. O letramento é compreendido como uma prática social, e não meramente como uma habilidade técnica e neutra.

Em ambas as pesquisas, a idéia de apropriação da escrita não foi interpretada como a habilidade de codificar e decodificar um texto autonomamente, sem dependência da mediação de outro, o que configuraria o alfabetizado, mas como as habilidades de usar a leitura e a escrita numa dada situação social e as percepções que

orientam essa interação com a palavra escrita, como uma prática social.

2.2.2 A Alfabetização e os Significados Construídos

Compreender quais são os significados da alfabetização e da escolarização e como acontece a construção de tais significados foi objeto de investigação de Souza (2005), Gomes (2003), Camargo, Mazza, Salles (2000), Barbosa (2005) Coutinho (2005), Santos (2005), Klinke (2007) e Piton (2008).

Souza (2005) realizou uma pesquisa objetivando identificar quais são os significados que os jovens e adultos trabalhadores constroem sobre a alfabetização e também em relação ao uso dessas aprendizagens no cotidiano de suas vidas.

A investigação revelou que os alunos utilizam mais freqüentemente e com maior facilidade a leitura; isso porque são inúmeros os mecanismos de leitura presentes na sociedade letrada que atuam no cotidiano dos trabalhadores. O exercício da leitura, segundo a pesquisadora, é utilizado com mais freqüência porque envolve necessidades de sobrevivência dos sujeitos como: identificação de meios de transportes, orientações de atividades no trabalho, rótulos de produtos de consumo, de propagandas, panfletos, placas de ruas e de lojas, cartazes, entre outros.

Já em relação à escrita, a pesquisa apontou para uma prática ainda pequena, direcionada apenas para atividades como recados, listas de compras e bilhetes. O destaque refere-se à valorização e uso da escrita e à importância da assinatura em documentos. Existem, por parte dos alfabetizados, dificuldades quanto ao exercício da escrita em suas ações cotidianas. A prática da escrita está reduzida às atividades escolares. As iniciativas de escrever um bilhete, uma carta, fazer anotações diversas são poucas.

Gomes (2003) desenvolveu uma investigação sobre quais são os significados da escolarização e do alfabetismo para o povo nortense e o que perpassa a construção de tais significados. Registra que na cultura nortense ficou evidente que o povo pouco valoriza as habilidades de ler e escrever, e os locais onde mais se constatam os usos destas habilidades são as instituições religiosas, especialmente no meio rural. Os índices de analfabetismo são elevados e os projetos implantados não apresentam

resultados desejados, pois as pessoas não têm interesse e não apresentam necessidade de aprender a ler e escrever.

Na pesquisa de Camargo, Mazza, Salles (2000), intitulada *Escolarização Tardia de Homens e Mulheres Trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares e ocupacionais*, as pesquisadoras fazem uma investigação com um grupo de funcionários analfabetos de uma fábrica de balas. Os sujeitos não tiveram acesso à escolarização por diferentes motivos e retornam ou iniciam sua trajetória escolar fora do seu turno de trabalho, na própria fábrica. A metodologia utilizada para tentar levantar os significados atribuídos à experiência de alfabetização dos sujeitos investigados foi a história oral.

Através dos relatos, cujos registros traziam as trajetórias pessoais e profissionais que os mantiveram na condição de analfabetos, até aquele momento, as pesquisadoras compreenderam a especificidade de sentido atribuída pelos sujeitos à oportunidade de escolarização tardia. Quanto ao significado atribuído pelos sujeitos à experiência de alfabetização, as autoras relatam que o mais importante não era o diploma, mas a condição de estar estudando. Retornar tardiamente à escola implica, para esses sujeitos, um avanço, uma superação da herança familiar.

Barbosa (2005), por sua vez, desenvolve uma investigação com o objetivo de examinar a forma como os educandos jovens e adultos relacionam a imagem que têm de si à sua condição de aprendizes da escrita. As diversas maneiras como eles se veem assumem um papel importante no processo do ensino e aprendizagem da escrita. Destaca a autora que a inserção dos educandos em práticas de leitura e escrita que lhes assegurem autonomia é vital para que eles alcancem suas expectativas pessoais e sociais, bem como ampliem suas relações interpessoais sem a ingerência de terceiros, como um escriba.

Ao longo do estudo a pesquisadora procurou mostrar como o conceito de imagem está de certa forma imbricado no conceito de identidade e, em se tratando de questões relativas à alfabetização de jovens e adultos, é importante considerar as avaliações que os próprios educandos fazem da sua relação com o aprendizado da leitura e da escrita.

Coutinho (2005) desenvolveu um estudo com porteiros de condomínios residenciais, buscando analisar os eventos e as práticas de letramento dos mesmos,

conforme a metodologia do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF).

Os sujeitos investigados possuíam graus diferenciados de escolarização e de letramento, porém, se mostravam insatisfeitos com o grau de instrução que apresentavam. Manifestavam o desejo de voltar a estudar, mas o que para eles é indispensável também os impede: o trabalho. Ou melhor, o horário do trabalho que exercem não possibilita a freqüência a uma sala de aula.

A conclusão apresentada na pesquisa é de que os programas e as metodologias em EJA poderiam ter um caráter mais voltado para as necessidades e os anseios dos sujeitos trabalhadores. Estes ainda possuem uma visão ingênua da educação, fato que ficou evidenciado nas suas falas, pois demonstraram a percepção de que existe uma relação direta entre escola e ascensão social, com a conseqüente obtenção de melhores salários. O desejo de voltar a estudar está ligado à condição de “ser alguém na vida”, “conseguir um bom emprego”, “ganhar um salário melhor”.

Santos (2005), ao analisar a influência do meio social (violento e hostil) nas produções textuais de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, utilizou a linguagem poética como subsídio teórico e metodológico para a produção textual. Fundamentou-se na concepção de que o sujeito se constitui a partir de sua realidade sociocultural, de que a violência manifesta-se de forma explícita e de forma sutil (violência simbólica) e de que a linguagem poética é uma forma de expressão da sensibilidade e de desvelamento da realidade social.

A análise indica possibilidades de inclusão da produção textual em linguagem poética no currículo da EJA e revela a dimensão das relações entre os textos produzidos pelos sujeitos e o mundo hostil e violento em que estão inseridos. Conclui que a poesia pode constituir mais um recurso de expressão capaz de conferir o poder da palavra e de revelar o universo simbólico dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Alunos da EJA, pobres, excluídos, marginalizados social e culturalmente "seriam", na lógica do dominante, considerados dotados de "impossibilidades" no processo cognitivo e na produção estética, sensível e autônoma (op. cit; p.23).

Klinke (2007), com o objetivo de criar e vivenciar, com os pacientes em tratamento psiquiátrico, ambientes socializadores que possibilitassem a manifestação de suas ilhas de inteligência, desenvolveu uma pesquisa com um grupo de quatorze pessoas, sendo 11 homens e 3 mulheres, na faixa etária entre 17 e 59 anos. A

pesquisadora buscou responder a seguinte questão: Quais os benefícios que a prática da leitura e da escrita pode proporcionar aos jovens e adultos em acompanhamento psiquiátrico?

No acompanhamento realizado durante a pesquisa, Klinkke observou que os sujeitos retomam a importância de viver, de aprender, de se cuidar, sentindo-se participantes da vida social por terem melhores condições de entender o mundo letrado, de conseguirem manifestar seu ponto de vista, por serem ouvidos e lidos pela comunidade. Independentemente dos limites que os sujeitos apresentavam, o acesso à cultura escrita ajudou-os na sua constituição psíquica e social.

Para a pesquisadora “a inserção de jovens e adultos no mundo letrado é bem mais do que atender uma normativa legal que trata dos direitos do cidadão. Mais que um exercício de cidadania, tem um valor constitutivo, possibilitando a retomada e a reordenação da estruturação psíquica dos sujeitos” (KLINKE, 2007, p. 4).

Pítton (2008), em pesquisa realizada no Programa Educação Não-Formal e Cidadania – Educação de Jovens Adultos e Idosos do Centro Universitário Católica do Sudoeste do Paraná em parceria com a Prefeitura Municipal de Palmas/PR, analisou os significados (sociais) e sentidos (pessoais) que o processo de alfabetização assume no cotidiano dos sujeitos e na busca individual e coletiva pela cidadania. O foco da pesquisa está na mudança de condição de vida das pessoas que, alfabetizadas sentem-se mais incluídas.

A pesquisa apontou a importância da alfabetização para que os sujeitos que não tiveram acesso a leitura e a escrita sintam-se incluídos na sociedade, pois quem sempre foi alfabetizado não tem como julgar a dimensão, e a importância de aprender a ler aos 16, 28, 72 ou 81 anos de idade. A pesquisadora registra que

[...] fica evidente e sobre o que é possível emitir juízo de valor é o brilho dos olhos desses sujeitos, um brilho que está ligado a muitos e diferentes motivos/sonhos que vão da recuperação da dignidade a partir do momento que não precisa mais “sujar o dedo para assinar” até a esperança de uma vida mais digna. [...]. As declarações demonstram a forma como são vistos, a avaliação de si próprio, o que vêem – mas não podem, tem medo ou vergonha de falar e o silêncio imposto por uma sociedade que além de excluir emite julgamento sobre a (in) capacidade de quem não tem o domínio da leitura e escrita (PITON, 2008, p.15).

2.2.3 Alfabetização e Linguagem - As Marcas da Oralidade

Encontramos na literatura examinada estudos que abordam as marcas da oralidade na produção escrita de alunos jovens e adultos no processo de alfabetização. Nessa perspectiva destacamos os estudos de Queiroz (2002, 2005,2006) e Mota e Souza (2006).

Queiroz (2002) traz uma contribuição importante no que concerne às marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. A linguagem deve ser considerada em funcionamento, o que implica, em última análise, saber avaliar as relações entre as atividades de falar, de ler e escrever, todas elas práticas discursivas, todas elas em uso da língua, nenhuma delas secundária em relação a qualquer outra, e cada uma delas, particularmente, configurada em cada espaço em que seja posta como objeto de reflexão.

A autora problematiza fortemente a concepção dominante de linguagem, utilizada no processo de alfabetização em EJA, apontando a existência de um número significativo de alfabetizadores que afirmam que muitos dos textos produzidos por alunos jovens e adultos são incoerentes e/ou incoesos.

Já em seu estudo de 2005, Queiroz objetiva analisar as marcas da oralidade nas produções textuais dos alunos jovens e adultos em processo de letramento. Esse trabalho evidenciou que o estilo composicional das produções é informal, e muitas marcam seus inícios utilizando repetições confirmativas. Por isso muitas produções apresentam excesso de repetições de idéias e palavras (chegam, inclusive, a exceder o necessário para possibilitar a progressão temática), até mesmo pela dificuldade de os alunos utilizarem recursos anafóricos.

São caracterizadas como integrantes do gênero primário cotidiano que, segundo Bakhtin (1992), emerge em situações de produções mais simples e mais próximas da palavra falada, apesar de estarem materializadas na língua escrita. Isto porque apresentam as marcas gráfico-visuais que lembram a redação escolar somente no tocante ao cabeçalho, pois trazem a identificação da escola, a data, nome do(a) aluno(a) participante, o(a) alfabetizador(a) e o tema.

Mota e Souza (2006), já no título de sua pesquisa, provocam um desconforto

quando registram um questionamento “*O Silêncio é de Ouro e a Palavra é de Prata?*”. As autoras salientam a preocupação com o exercício da oralidade nas classes de EJA, pois compreendem a fala como ferramenta primordial para a expressão. Posicionam-se criticamente sobre as práticas metodológicas do ensino da oralidade nas nossas escolas afirmando que

As práticas escolares se preocupam, sobretudo, com atividades estritamente pedagógicas que, ignorando as trajetórias pessoais dos seus protagonistas, impõem-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a reprodução de saberes privados das classes dominantes. Assim, acabam elegendo determinados aspectos como imprescindíveis, ao mesmo tempo em que ignoram tantos outros tidos como menos importantes, baseando-se em preconceitos, discriminações, verdades incontestáveis, dogmáticas, que são perpetuadas ao longo dos tempos (MOTA; SOUZA, 2006, p. 10).

As autoras destacam que a escola não reconhece as condições de produção textual dos alunos na dinâmica interacional (tempo, lugar, papel social, objetivos da interlocução, entre outros). Portanto, optar pela problematização das condições de produção contribui para inscrever o trabalho na sala de aula com base no diálogo, no movimento, na vida.

2.2.4 O Processo de Alfabetização de Mulheres

Dentre as pesquisas que tratam da alfabetização de jovens e adultos foi possível identificar um conjunto de estudos que focalizam especificamente a alfabetização de mulheres. Nessa perspectiva encontram-se os estudos de, Zasso, Dias, e Pereira (2001), Barreto e Dias (2006).

Zasso, Dias, e Pereira (2001) procuram compreender como as representações sociais se constituem nas mulheres e qual é a interferência do sujeito, individual ou coletivo, em sua definição. Em relação à escola, as pesquisadoras buscaram a contribuição de teóricos para compreender a constituição dessas representações. As autoras elegeram o que preconiza Moscovici sobre as representações sociais, a partir da interpretação de Guareschi e Jovchelovitch(1994), para eles:

[...] As dimensões cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais [...]. O caráter simbólico e imaginativo desses saberes traz à tona a dimensão dos afetos, porque quando sujeitos sociais empenham-se em entender e dar sentido ao mundo, eles também o fazem com emoção, com sentimento e com paixão. A construção da significação simbólica é, simultaneamente, um ato de conhecimento e um ato afetivo. Tanto a cognição como os afetos que estão presentes nas representações sociais encontram a sua base na realidade social (GUARESCHI E JOVCHELOVITCH, 1994, p. 20).

O estudo evidenciou que o processo de exclusão está presente no grupo. Isso ficou evidente na forma como se organizaram as alunas, e as aproximações aconteceram de acordo com o nível de conhecimento de cada uma. Situações de diferença foram aparecendo, no sentido de inferioridade, superioridade, melhor, pior, definindo/delimitando o espaço e o tempo de quem já sabia ler e de quem não sabia ou estava no início do processo.

Barreto e Dias (2006) fazem uma análise das narrativas e significados da alfabetização na vida de mulheres. Mostram que as trajetórias falam de histórias diferentes, mas que se assemelham na forma como cada uma das mulheres vivenciou/vivencia os significados desse processo.

As experiências vividas a partir da alfabetização oportunizaram às mulheres reconstruir as narrativas, suas histórias, dando uma seqüência às experiências. Foi uma tarefa carregada de emoção e conflitos, dificuldades relacionadas ao fato de narrar, contar a história de alguém, ação que foi considerada pela pesquisadora de extrema responsabilidade.

Cada história se diferencia por experiências significativas individuais, mas que se aproximam na história do coletivo, apontando para a necessidade de lidar nos processos de alfabetização com as exigências do contexto urbano, o uso social da leitura e da escrita, o uso do transporte coletivo, a realização de compras, a manipulação de documentos, entre outros.

A esse significado está ligada a condição de autonomia, de liberdade de ir e vir, de tomada de decisões, de estabelecimento de relações, que faz essas mulheres sentirem-se “mais gente”, “mais mulheres”, “mais úteis” pelo fato de não necessitarem do apoio de outros para realizarem suas atividades cotidianas.

Além desses significados, ligados ao uso da leitura e da escrita, as narrativas das mulheres expressaram a própria vivência no processo de alfabetização junto ao MOVA/RS como uma possibilidade de ocupar um lugar social na convivência com outras pessoas, com outros espaços, no qual participam, dialogam e partilham saberes e experiências. Essa busca pela socialização, “*preencher um vazio*”, é uma das razões que, muitas vezes, leva jovens e adultos, especialmente mulheres, a procurarem a escolarização (BARRETO; DIAS, 2006, p.15).

Foi possível perceber, na análise dessas pesquisas, que o fato de dominarem o código escrito, ainda que de maneira limitada, possibilita às mulheres capacidade de decidir coisas mais simples da vida, como escolher o ônibus, saber posicionar-se, decidir o que comprar, localizar-se sem ajuda do outro, entre outras ações do cotidiano.

O grupo de mulheres demonstrou interesse inicial na aprendizagem da leitura e escrita, porém elas foram além, ampliando suas atividades em outras áreas do conhecimento como: saúde, lazer, esporte, cidadania, violência, etc. Os referenciais sobre o processo de alfabetização estiveram sempre pautados na idéia freireana de leitura de mundo, mas sem perder de vista a especificidade da construção do sistema da linguagem escrita.

2.2.5 A Contribuição da Informática no Processo de Alfabetização

A contribuição da informática e a inclusão digital superando exclusões e contribuindo no processo de alfabetização foi outra perspectiva encontrada nos estudos sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos. Entre os trabalhos destacam-se os de Pereira, Alves e Barreto (2001) e Gonçalves (2006).

Na pesquisa realizada por Pereira, Alves e Barreto (2001), as autoras encontram suporte teórico nos estudos de Papert (1994), no tocante à utilização do computador para a aquisição do conhecimento, e em Lévy (1993), sobre a linguagem digital que fundamenta a investigação no que se refere à possibilidade de interatividade entre homem, máquina e mundo.

O estudo evidenciou a necessidade de o aluno interagir com outras formas de escrita, de leitura e de comunicação. Também indicou que a interação com o computador provocou, nos jovens e adultos, interesse no processo de ler e escrever os

seus textos e interpretar suas produções. A informática no processo ensino-aprendizagem pode se constituir em instrumento que estimula o desejo dos sujeitos de explorar novos territórios existenciais e cognitivos ao conectar o computador. Os resultados descritos por Gonçalves (2006, p. 28) apontam que

[...] os participantes da pesquisa afirmaram unanimemente que a utilização do computador, tanto na elaboração de atividades de aquisição da leitura e escrita, como na aplicação destas, ou seja, os alunos e alunas fazerem as atividades no computador, auxiliava muito. Afirmaram que se torna mais fácil, pois o computador já traz as letras prontas no teclado, cabendo aos alunos se preocuparem em identificar as letras através do som, sem a grande preocupação que apontam em ter que desenhar a letra e que através das letras prontas no teclado se torna mais fácil escrever, sendo também mais fácil reconhecer as letras ali escritas.

As pesquisas salientam que, no atual contexto, onde a sociedade da informação é uma presença constante no cotidiano das pessoas, é necessário possibilitar também o acesso a uma alfabetização digital, mesmo que o acesso a esta ferramenta unicamente seja no espaço da sala de educação de jovens e adultos.

2.2.6 Alfabetização e a Abordagem Psicogenética

A pesquisa de Macedo e Campelo (2004) visou compreender a contribuição de Emília Ferreiro na alfabetização de jovens e adultos. Foi um estudo realizado com os professores e não um estudo sobre os professores, um diálogo com os docentes na tentativa de romper com os paradigmas que privilegiam a produção monológica do conhecimento e que se constituem em verdadeiras mordanças para os professores.

A proposta de investigação, sob a perspectiva de professores alfabetizadores da EJA, no Paradigma Psicogenético construído por Ferreiro e colaboradores, buscou

A compreensão do processo de alfabetização; as diferentes concepções de hipóteses e níveis de conceptualização da escrita; a visão de erro construtivo e conflito cognitivo; as mediações docentes mais eficazes; a avaliação construtivista; a alfabetização vinculada aos usos sociais da língua e, por fim, a interação do aluno com os diferentes portadores de texto. Esta abordagem ainda nos possibilitou perceber a relação teoria-prática, sob uma ótica que muda a antiga concepção de ensino, de aprendizagem, de homem, de

sociedade, de professor, de aluno (MACEDO e CAMPELO, 2004, p.16).

As pesquisadoras consideram significativo sugerir ações de alfabetização que visem trabalhar na perspectiva da compreensão das contradições da sociedade de classes e considerar os sujeitos da aprendizagem como seres humanos que pensam, sentem, agem e trabalham.

2.2.7 Alfabetização e Pesquisa

Criar um indicador nacional de alfabetismo funcional, cujos resultados pudessem ser periodicamente divulgados à população em geral, servindo como referência para o debate sobre o que deveria ser um dos principais resultados da escolarização básica: a capacitação dos indivíduos para inserir-se na cultura letrada de maneira autônoma, flexível e criativa, era o objetivo das pesquisadoras Ribeiro, Vóvio e Moura (2002), no estudo intitulado “Letramento no Brasil: principais dados do indicador nacional de alfabetismo funcional”.

A pesquisa revelou que a disseminação da cultura letrada no Brasil está acontecendo amplamente, mas de forma muito desigual, e mostrou como os déficits educacionais se traduzem em desigualdades no acesso a vários bens culturais, oportunidades de trabalho e desenvolvimento pessoal que caracterizam as sociedades letradas.

Se fosse necessário um indicador único relativo a anos de estudo para dimensionar o alfabetismo funcional da população, mais apropriado seria que 8 anos de estudo fossem considerados como mínimo para se atingir essa condição. A pesquisa mostrou que só entre

[...] as pessoas com 8 anos de estudo ou mais os percentuais daquelas classificadas nos níveis 2 e 3 de alfabetismo ultrapassam a marca dos 80%. Oito anos de escolaridade também corresponde ao ensino fundamental completo, grau educacional que a Constituição do país determina como direito de todos os cidadãos, independentemente da idade, e cuja oferta gratuita é obrigação do Estado. Além das diferenças educacionais, diferenças quanto à renda também influenciam os níveis de letramento. As desigualdades que se verificam entre pessoas de diferentes raças e entre homens e mulheres podem ser diminuídas por uma melhor distribuição das oportunidades educacionais (RIBEIRO; VÓVIO; MOURA, 2002, p.17).

Balém (2002) desenvolveu uma pesquisa qualitativa analisando numa perspectiva sócio-histórica e cultural a construção do alfabetismo de jovens e adultos em Frederico Westphalen/RS. A pesquisa revelou que, em Frederico Westphalen, o alfabetismo foi uma construção majoritária. Apesar disso há um contingente (ainda que pequeno) de analfabetos, ampliado ao longo da história, por um grupo de analfabetos funcionais que se constituiu quer pela exclusão *da* escola quer pela exclusão *na* escola. Tais analfabetos, no entanto, podem ser situados em um *continuum* de alfabetização, consoante o comportamento que revelam em relação à lecto-escrita, na interação que inevitavelmente mantêm com ela em suas atividades cotidianas, uma vez que estão inseridos em uma sociedade letrada. A autora destaca que, dentre os programas e/ou projetos existentes na história de Frederico Westphalen até o presente momento, o MOBRAL, sem dúvida, foi a iniciativa mais marcante.

A pesquisadora revela que a história da educação de Educação de Jovens e Adultos, tanto de Frederico Westphalen quanto da região e do Estado, precisa ainda ser escrita, melhor conhecida e entendida por educadores e por todos aqueles que se interessam pelo tema. Poucas são as produções e limitados são os documentos disponíveis que versam sobre a história da educação escolar de jovens e adultos.

2.2.8 Alfabetização e Letramento nas Questões Socioambientais

Trabalhar a aprendizagem da leitura e da escrita de jovens e adultos na concepção de letramento, com ênfase nas questões socioambientais, foi a pesquisa realizada por Cavazotti, Neves e Silva, (2007).

Com a pesquisa foi possível concluir que é muito importante a inserção do jovem e adulto nas práticas sociais de leitura e da escrita para formação cultural, científica e socioambiental. E que a compreensão sobre o desenvolvimento e as mudanças do processo do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita na EJA pressupõe uma reflexão sobre os determinantes históricos que produziram formas diferenciadas de organização do trabalho pedagógico escolar em momentos distintos.

2.2.9 Alfabetização em Espaços Não Formais

Com o objetivo de apresentar as relações estabelecidas entre trabalhadores e empresários que, por sua vez, são potencialmente traduzidas por algumas formas de exclusão da classe trabalhadora do saber escolar formal e sua inserção – ou retorno – posterior a outro espaço de conquista do direito de ser alfabetizado, Fernandes (2007) realizou uma pesquisa na construção civil no Rio de Janeiro, no período de 2000 a 2003.

No estudo foi possível identificar a existência de dois fatores que se constituem como instrumentos de valorização das empresas da construção civil que implantam o “Alfabetizar é Construir” como organizações socialmente responsáveis.

O primeiro deles é o fato dessas empresas assumirem para si a condição de colaboradoras na redução dos problemas sociais do país, em lugar de deixar para que somente o Estado encontre as estratégias para a questão do analfabetismo. O segundo, apresentado por Paoli (2002), e que se relaciona à filantropia empresarial, é o reflexo das experiências desenvolvidas pelo empresariado na opinião pública. Segundo a autora, tais iniciativas podem justificar a ineficiência do Estado na elaboração e implementação das políticas públicas voltadas para a área social (FERNANDES, 2007, p.6).

Fernandes (2007) conclui que, apesar de o projeto “Alfabetizar é Construir” estar, nitidamente, a serviço dos interesses capitalistas, conforme resultado de sua pesquisa é preciso reconhecer que ele contribui para a produção de saberes em uma parcela dos operários da construção civil do Rio de Janeiro. Parcela essa que, em sua totalidade, é expressiva se considerarmos o quantitativo desses trabalhadores que ainda se encontra excluído do saber sistematizado, no mínimo, da leitura, da escrita e dos cálculos.

A seguir o Quadro 12 constitui-se em um Quadro-síntese das pesquisas sobre as práticas alfabetizadoras no campo da Educação de Jovens e Adultos, realizadas de 2000 a 2008.

QUADRO 12 – Quadro - síntese das pesquisas sobre as práticas alfabetizadoras de Jovens e Adultos, produzidos no período de 2000 a 2008.

PRÁTICAS ALFABETIZADORAS DE JOVENS E ADULTOS		
DIMENSÕES CONSIDERADAS	AUTORES	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
Letramento com prática sócio histórica	Vóvio (2000) e Souza (2004).	Práticas sociais de uso de leitura e escrita.
A alfabetização e os significados construídos	Souza (2005); Gomes (2003); Camargo, (2005); Mazza, Salles, (2000); Barbosa Santos (2005) e; Klinke (2007); Coutinho (2005); Pítton (2008).	Autonomia; Identidade; Acesso ao trabalho; Resolver situações cotidianas .
Alfabetização e linguagem - as marcas da oralidade	Queiroz (2002, 2005) e; Mota e Souza (2006).	Diferentes Linguagens.
Processo de alfabetização de mulheres	Dias, Zasso e Pereira (2002); Barreto e Dias (2006).	Exclusão; Liberdade; Autonomia.

2.3 QUANTO AO EIXO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS

As dificuldades no processo de formação inicial do professor alfabetizador de jovens e adultos e na prática de professores em EJA têm sido apontadas por diferentes pesquisadores. Na formação inicial de professores, em nível médio e superior, é evidenciada a inexistência de uma preocupação com esta área representada pela ausência de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a este campo.

Por um lado, os cursos de formação de professores estão mais voltados para o trabalho com a educação infantil, séries iniciais, ensino médio, para crianças/adolescentes em idade e série apropriada, dificultando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade com sujeitos jovens e adultos em processo de alfabetização/escolarização. Por outro lado, a complexidade de demandas e a especificidade do trabalho com jovens e adultos implica a profissionalização dos seus quadros.

Fonseca, Pereira, Jannes (2000), Silva (2000), Machado (2000), Vieira, Miranda (2001), evidenciam em suas pesquisas a precarização e inexistência de uma política

nacional de formação docente, reiterando a necessidade de uma formação específica dos professores que atuam em EJA.

Fonseca, Pereira, Jannes, Silva (2000) revelam que existe em todo o país educadores leigos, “amigos da escola”, voluntários ou mesmo professores não habilitados atuando nos diferentes projetos/programas de EJA que caracterizam o trabalho no âmbito do senso comum, como satisfação pessoal, vocação e outros adjetivos, sem aliar o estado de bem-estar proporcionado pelo ato de ensinar à especificidade e ao significado da atividade desenvolvida com o aluno trabalhador, nem tampouco refletir sobre a questão da profissionalização docente.

É interessante observar que ainda está presente nas ações desenvolvidas nos próprios programas de EJA a desvalorização por essa modalidade de ensino, repetindo e reafirmando a despreocupação com o processo de ensinar os alunos jovens e adultos. A idéia em voga é a de que para ensinar a ler e a escrever basta saber ler e escrever.

Machado (2000) realizou uma análise das dissertações e teses produzidas sobre a “Prática e a Formação de Professores na EJA” no período de 1986 a 1998. A pesquisadora realizou uma ampla pesquisa bibliográfica da produção de dissertações e teses sobre a EJA com o objetivo de demonstrar todo conhecimento produzido nesta área. Destacou que no período pesquisado as dissertações e teses enfocaram a prática dos professores e a sua atuação com Educação de Jovens e Adultos como questão central. Revelou a precarização e inexistência de uma política nacional de formação docente, reiterando a necessidade de uma formação específica dos professores que atuam em EJA, além de reafirmar a necessidade:

[...] De formação continuada de professores, e que esta deve ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula.

[...] Da aproximação das realidades vivenciadas por professores que atuam em ensino regular noturno, supletivo, classes de alfabetização e outras experiências em EJA.

[...] Do professor que atua no noturno precisa encarar as especificidades deste turno, defendendo-as e buscando se qualificar enquanto um profissional que atua numa modalidade diferenciada. O Noturno precisa deixar de ser “um bico” (MACHADO, 2000, p. 19).

A pesquisa aponta que o desafio para as universidades é procurar garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, considerando a produção já existente em Educação de Jovens e Adultos.

Na direção do significado da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores, Vieira e Miranda (2001) desenvolveram pesquisa buscando articular-se ao movimento de reconstrução do currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB. No âmbito específico da formação inicial de professores, em nível médio e superior, o estudo registrou a inexistência de uma preocupação com esta área, o que ficou evidenciado pela ausência de disciplinas específicas de EJA que contemplem questões relacionadas a esse campo de formação.

Vieira e Miranda (2001) apontam para a necessidade de ampliação das políticas de formação inicial e continuada dos professores de EJA nas Universidades. A inserção de disciplinas ou de habilitações específicas nos cursos de formação inicial forneceria as bases teórico-metodológicas necessárias ao exercício da prática pedagógica, uma vez que tal prática, quando desenvolvida junto a jovens e adultos, exige uma metodologia que contemple os saberes construídos nas práticas sociais, a diversidade cultural e o universo do aluno trabalhador.

Nessa mesma direção Soares (2006), ao realizar a pesquisa com egressos do curso de Pedagogia de uma instituição federal que possui habilitação de EJA nessa graduação – intitulada “O Educador de Jovens e Adultos em Formação” – analisou a pertinência da profissionalização do educador, o significado da formação inicial em EJA para os egressos da habilitação, e sua inserção no campo de trabalho.

Como metodologia utilizou o levantamento do universo dos egressos do curso desde a sua criação, em 1986, até 2002, selecionando-os para responderem ao questionário. O questionário foi respondido pelos egressos e professores (selecionados pela pesquisadora) que atuaram e, em alguns casos, ainda atuam, no curso. O questionário continha questões sobre o sujeito, sua formação na Universidade e a inserção no campo de trabalho. A pesquisadora também realizou seminários para a discussão das condições de formação e atuação dos educadores de EJA com a participação dos sujeitos pesquisados.

A pesquisa conclui que, apesar da crescente visibilidade da EJA, tanto no que concerne às práticas quanto aos estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma *formação específica* desse educador no campo de trabalho. A formação de profissionais na área pode contribuir para a (re) configuração deste campo de atuação, além de atender com maior qualidade as populações da EJA.

Mesmo que a formação inicial ofertada pela universidade seja considerada de qualidade, no momento da inserção profissional os egressos não têm essa qualificação valorizada. Não existe uma relação estreita entre formação inicial na universidade e campo de atuação. Essa situação pode ser explicada pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada (DI PIERRO, 2005).

Certamente, o crescimento do lugar que a EJA tem ocupado nas universidades se relaciona com o próprio fortalecimento da área como prática pedagógica nas redes formais de ensino, nos movimentos sociais e em projetos de extensão universitária e de pesquisa; o que tem contribuído para que ela se (re)configure e se fortaleça (ARROYO, 2005).

Vale dizer também que a formação inicial não assegura ao professor acompanhar e articular os conhecimentos produzidos e as mudanças que se processam no campo educativo. Nesse sentido a formação continuada constitui-se uma maneira de complementar a instrução inicial dos professores compreendendo a formação do professor como um processo contínuo, que começa antes do exercício das atividades pedagógicas e se estende ao longo da trajetória profissional. Nessa tarefa, a conjugação de esforços de diferentes atores: secretarias municipais e estaduais de educação e organizações não-governamentais, sob a coordenação das universidades, constitui-se uma ação fundamental para uma educação de jovens e adultos de qualidade.

O trabalho apresentado por Paiva (2002), "Proposições Curriculares na Educação de Jovens e Adultos: Processos de Formação Continuada de Professores como Metodologia de Pesquisa", revela que apesar do esforço organizativo dos últimos anos para cumprir o que está estabelecido como direito constitucional – ensino

fundamental para todos independente da idade –, muito ainda falta fazer para oferecer a modalidade a todos os possíveis demandatários –jovens de 15 anos ou mais e adultos, todos inegavelmente excluídos do direito à educação quando crianças, assim como de outros direitos, pela multiplicidade de fatores sociais e econômicos que afetam as populações no país, gerando pobreza e miséria e determinando, em larga escala, ausência de cidadania.

Os Processos de Formação/Autoformação de Educadores/as é a reflexão proposta por Leitão (2002; 2003). A idéia de autoformação é entendida pela pesquisadora como a possibilidade de o(a) educador(a) intervir em sua formação de maneira sistemática a partir de seu desejo de qualificação, da consideração de suas demandas específicas e de sua indispensável participação e comprometimento.

Outro ponto relevante apontado pela pesquisadora foi a condição dos sujeitos participarem e contribuírem para a ampliação dos limites da experiência na luta pública pela melhoria das condições da educação, sem fronteiras institucionais, somando esforços na tessitura de propostas que nas práticas cotidianas das educadoras eram vivenciadas, criadas ou recriadas.

Porém, a idéia de fazer com, de pensar, discutir e fazer a formação de maneira compartilhada, num espaço onde o poder pertencia a todos era profundamente desestabilizador e instaurava, muitas vezes, no grupo dúvidas e incertezas. Nesse sentido as contradições das práticas educativas são profundamente desestabilizadoras, mas permitiram criar um espaço de confronto, pois nem sempre o que o outro é, e revela, é aquilo que nos agrada ou nos enriquece, mas pode sempre nos provocar, seja pela identificação, seja pela diferenciação. E as provocações/incertezas movimentaram o grupo em outras direções, que se definem como possibilidades à medida que são identificadas, discutidas, confrontadas, compartilhadas. Leitão (2003, p.23) reforça:

Muitas vezes ouvimos que o fracasso das experiências educativas (escolares ou não escolares) se deve ao despreparo e, principalmente, à má formação dos educadores. Além da redução do problema, bem mais complexo, no que diz respeito à formação e às condições necessárias a um bom desempenho educacional de grandes contingentes, como é o caso da população atendida pelas escolas públicas, esse lugar comum de atribuir a culpa aos professores, volta-se como um bumerangue para as instituições responsáveis pela formação, e, ao atingi-las como co-responsáveis pelos problemas do

desempenho docente e, por consequência, discente, desnuda a responsabilidade e a “contribuição” de cada um dos envolvidos no processo [...] não é possível mudar sem a participação dos sujeitos - professores e alunos - que fazem a educação acontecerem, sem nos interrogarmos profundamente sobre as formas pelas quais aprendemos e sem novas ressignificações de cada sujeito a partir do que é vivido e elaborado coletivamente. Uma das questões centrais nessa discussão está na necessidade de se considerar as expressões das culturas locais, o singular, o específico, os saberes que cotidianamente são produzidos nas práticas educativas por aqueles que as fazem; práticas que são tecidas, destecidas, alinhavadas, no cotidiano, em um movimento prática-teoria-prática (LEITÃO, 2003, p.23).

Tais constatações são relevantes para compreendermos que a formação em vez de moldar, possa mudar. Se não é possível mudarmos o conjunto da sociedade talvez seja possível mudar além de nós mesmos, o que não é pouca coisa, os espaços nos quais atuamos resgatando algumas unidades perdidas entre o que se é e o que se faz. Entre a ação, a participação e a reflexão, a indissociabilidade da história de vida e do percurso profissional permite restaurar conexões entre os diferentes saberes práticos e teóricos, valores, desejos, crenças, atitudes, entre outros.

Santos (2005) desenvolveu um trabalho com o objetivo de identificar os aspectos teórico-metodológicos do processo de formação continuada dos professores da EJA. Os dados da pesquisa foram coletados por meio dos instrumentos de entrevistas semi-estruturadas e análise documental.

As mudanças na concepção de ensino de língua vêm incentivando, entre outros aspectos, novas políticas de formação de professores, redefinição dos materiais didáticos e também conflitos conceituais – sobre como ensinar a língua materna nas diferentes modalidades de ensino, entre elas, a Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos, ao ingressarem ou retornarem à escola, já dominam os conhecimentos lingüísticos de um usuário da língua, compreendem e são compreendidos em suas relações sócio-comunicativas, têm uma leitura de mundo e, muitas vezes, procuram adquirir na escola o domínio da modalidade escrita como recurso para sua emancipação social.

Santos (2005, p.17) lembra que os cursos de língua materna ministrados no processo de formação continuada de professores do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos que tem como objetivo superar as dificuldades dos professores

precisam:

- a) considerar a heterogeneidade do grupo;
- b) valorizar os saberes docentes dos professores;
- c) identificar os fatores que influenciam na rotatividade dos professores;
- d) estabelecer relação teoria-prática;
- e) vivenciar um processo de formação pautado na dialética ação-reflexão-ação;
- f) considerar a natureza complexa e inovadora dos estudos lingüísticos;
- g) adotar uma concepção de formação permanente pautada, entre outros aspectos, nas discussões sobre o ensino de língua materna.

Caracterizar a especificidade da atividade do professor que atua na Educação de Jovens e Adultos foi o objetivo de Lopes (2006) na sua investigação. Além de estudo bibliográfico, realizou a pesquisa de campo com estudo exploratório, aplicando a técnica da entrevista semi-estruturada. A problemática que norteou sua pesquisa foi: Qual a especificidade da atividade de trabalho do professor que atua na EJA?

Para melhor caracterizar a especificidade do trabalho do professor da EJA, na perspectiva de contribuir com o processo de formação do profissional que atua ou opta por atuar nessa modalidade de ensino, são importantes os estudos de Lukács (1978) e Bertoldo (2002), no âmbito das categorias trabalho e educação. Por sua vez, Freire (1987, 1995 e 1996), Moura (1999), Pinto (1993) e outros pesquisadores da área da EJA contribuíram para uma melhor compreensão do contexto e dos questionamentos levantados.

Reconhecer no aluno da EJA também como um trabalhador e valorizar o saber construído na experiência de trabalho e por ela no processo de ensino e aprendizagem, é fundamentalmente necessário, tendo em vista que, supomos ser essa a dimensão da especificidade da atividade do educador de jovens e adultos.

Nesse sentido, retomamos Marx, que concebe o trabalho como categoria fundante do ser social. Na mesma direção, Lukács (1978, p. 3) afirma que “não seremos capazes de captar sua especificidade se não compreendermos que um ser social somente pode surgir e se desenvolver sobre a base de um ser orgânico e que este pode fazer o mesmo apenas sobre a base do ser inorgânico.”

Os sujeitos professores e alunos “têm a mesma gênese histórico-cultural”

(MOURA, 1999, p.71). Nesse sentido, afirma a autora, com base em Freire, “existem semelhanças marcantes entre os sujeitos do processo de alfabetização: alfabetizadores e alfabetizados”. Ainda segundo Moura as semelhanças se dão porque:

[...] ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura. São portadores de todas as condições biológicas, fisiológicas e intelectuais que lhes permitem transformar as condições objetivas materiais em fantásticas obras culturais. Paradoxalmente, mesmo nascendo e vivendo para serem livres, criativos, transformadores, são frutos de uma sociedade autoritária e castradora dessa liberdade de ser mais.

O professor de jovens e adultos necessita compreender que os alunos são sujeitos trabalhadores que se relacionam com o mercado de trabalho, mas que suas atividades de trabalho, muitas vezes, não têm o mínimo significado para o modelo de produção capitalista. Devemos entender que essa realidade é consequência de relações sócio-históricas de produção, específicas de uma sociedade fundada em bases colonial-capitalista. Essa realidade faz com que o aluno de EJA seja:

[...] geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles provenientes de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

O reconhecimento, por parte do professor, dos saberes construídos socialmente pelos alunos, ainda que não se trate de saberes escolares, provoca o que Pinto (1993, p.21) denomina de “encontro de consciências”, e afirma: “é indispensável o caráter do encontro de consciências no ato de aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não”.

Diante dessa especificidade, vai tornando-se cada vez mais claro que escolarizar jovens e adultos trabalhadores, independentemente da etapa em que esteja atuando o professor, não é reproduzir ou adaptar o ensino de crianças para adultos. Para desenvolver atividades pedagógicas com jovens e adultos é necessária formação, pois,

conforme afirma Moura: “Não é um processo fácil e aleatório, nem um processo que deve ficar só no plano do discurso político. Alfabetizar hoje, mais do que nunca, significa ter como suporte uma análise política e crítica da realidade, mas também ter uma preocupação com a ressocialização do trabalhador” (1999, p.105).

Brasileiro (2005) realizou um estudo de caso com o objetivo de avaliar as diferentes “dimensões de letramento”(SOARES, 2003) apresentadas pelos alfabetizadores do PAS, comparando-as com os resultados apresentados pelos ex-alunos desses alfabetizadores. Os sujeitos investigados encontram-se na faixa etária dos 21 aos 32 anos, sendo todos moradores de um município da Zona da Mata de um Estado do Nordeste. Dois (2) residem na zona urbana e dois (2) na zona rural. Todos têm formação em magistério – hoje Ensino Médio na modalidade normal. Apenas um deles está cursando o ensino superior. São pessoas que, devido aos esforços dos pais, conseguiram ultrapassar as barreiras encontradas por aqueles que fazem parte da camada menos favorecida socialmente. A maioria trabalhou no PAS por mais de um módulo, de forma alternada. No período da investigação, alguns estavam ligados à rede municipal de ensino, como prestadores de serviços; outros estavam trabalhando em programas de alfabetização financiados pelo governo federal e estadual.

A metodologia utilizada para a investigação foi a pesquisa qualitativa descritiva, entendendo que “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado” (GIL, 1999, p.47).

A categoria letramento e suas dimensões são tratadas por vários autores; e particularmente na Educação de Jovens e Adultos tem se priorizado tomar como referência os estudos de Soares (2003) por ser a referência adotada pelo PAS.

Ainda para a autora é uma impropriedade elaborar um conceito preciso de letramento. Sua afirmação parte do seguinte questionamento: como se limitaria os parâmetros de leitura e escrita que caracterizariam um sujeito letrado, já que temos uma diversidade de tipos e níveis de habilidades, capacidades e conhecimentos que variam juntamente com os diferentes tipos de materiais escritos? Ela mesma responde argumentando não existir sujeito iletrado e sim níveis de letramento.

No que se refere às discussões em torno de professores alfabetizadores e sua

formação, a investigação foi apoiada em Kleiman (2000), Signorini (2000), Barreto (1995), Freire (1999), Moura (1999) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA. Compreende-se, junto com outros pesquisadores da área e com o que está posto nas Diretrizes, que não é possível alfabetizar e escolarizar pessoas jovens e adultas – em idade produtiva, carregados de “saberes de experiências feitas” (FREIRE, 1999) através do trabalho e da vida – improvisando professor.

Couto, Bomfim (2008), fazem uma crítica sobre a formação e a prática dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, argumentam que muitas vezes os professores não conhecem os elementos para compreenderem a estrutura excludente, assim o professor se torna mero repetidor de técnicas e de atividades pedagógicas dissociadas de uma reflexão crítica.

A análise tomou por base entrevistas com 48 professores que participaram dos Cursos de Capacitação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para o Programa de Educação de Jovens e Adultos. A partir dos depoimentos dos professores as pesquisadoras perceberam a preocupação dos docentes com a formação dos alunos de EJA, não obstante, uma dedicação baseada pela iniciativa pessoal e diante de uma permanente falta de recursos. Quanto à formação dos educadores, identificaram que os Cursos limitaram – se a espaços de troca de experiências práticas.

O estudo apontou haver necessidade de maior articulação entre a teoria que se desenvolve em EJA com as atividades práticas dos professores, dentro de uma concepção mais ampla da formação e considerando sempre os sujeitos envolvidos, tanto o educador quanto o educando. Couto e Bomfim (2008, p.3) afirmam que “O professor que atua com a EJA necessita de uma formação que ultrapasse os componentes técnicos e executórios”.

A seguir o Quadro 13 constitui-se em um Quadro-síntese das pesquisas sobre formação de professores no campo da Educação de Jovens e adultos, realizadas de 2000 a 2008.

Quadro 13 - Quadro-síntese das pesquisas sobre formação de professores no campo da Educação de Jovens e Adultos, realizadas de 2000 a 2008

FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR DE JOVENS E ADULTOS.		
DIMENSÕES CONSIDERADAS	AUTORES	CONTRIBUIÇÃO PARA A PESQUISA
Precarização e inexistência de uma política nacional de formação docente	Fonseca (2000); Pereira (2000); Jannes (2000); Silva (2000); Machado (2000); Vieira (2001) e; Miranda (2001), Couto e Bomfim (2008).	Desvalorização da modalidade de ensino.
Processos de formação/autoformação de educadores	Leitão (2002; 2003). Santos (2005).	Práticas educativas - formação continuada dos professores da EJA.
Especificidade da atividade de trabalho do professor que atua na EJA	Lopes (2006).	Trabalho ; Educação; Diferentes saberes.
Professores alfabetizadores e sua formação	Brasileiro (2005).	Articulação teoria pratica; Saberes construídos .

2.4 APROXIMAÇÕES DAS PESQUISAS COM A MINHA PESQUISA

Considerando o período desta revisão de literatura que, conforme já explicitiei, tomou como base de análise e reflexão a produção publicada sobre as práticas alfabetizadoras no campo de Educação de jovens e Adultos, no GT 18 das reuniões da ANPED de 2000 a 2008, a produção ainda é pequena e requer ainda muito investimento e pesquisa.

Dentre o conjunto de pesquisas consultadas percebemos que as questões de alfabetização são analisadas “descoladas” do processo da formação docente em EJA e que o processo de formação do educador também está desarticulado do processo de alfabetização de jovens e adultos. Muitas pesquisas referem-se a estes temas, mas os diálogos que estabelecem com o espaço de formação docente e com a formação no campo da EJA são muito incipientes.

Uma constatação relevante identificada na maioria das pesquisas foi a importância de conhecer quem são, como vivem, o que pensam, sentem e fazem os jovens e os adultos que retornam ou iniciam sua trajetória escolar. Lembram-nos, ainda, que esses alunos já trazem para dentro da sala de aula suas representações sobre a

escola, construídas em sua passagem anterior pela unidade escolar, ou pelo contato com a escola de seus filhos, parentes próximos. Nessas representações, em geral o professor assume o papel de transmissor do conhecimento e as interações em sala de aula não existem, as turmas são homogêneas e classificadas conforme o “nível de conhecimento”; os alunos trabalham de forma individualizada, “recebendo” conteúdos prontos e desempenhando papel de meros espectadores ou receptores passivos do conteúdo.

Outro tema presente nas pesquisas sobre as práticas alfabetizadoras de jovens e adultos na produção da ANPED no período de 2000 a 2008 são questões de leitura e escrita nas suas diferentes dimensões, tanto no processo de construção das habilidades iniciais do ler e do escrever, na aquisição da “tecnologia”, bem como nos usos e práticas sociais de leitura e de escrita. Também estão presentes na produção científica desse período estudos sobre a interação que o sujeito estabelece com a leitura e com a escrita, tanto do ponto de vista do acesso a essas práticas sociais quanto em relação ao modo como a interação ocorre. O que o sujeito faz com a leitura e com a escrita e o que essas práticas “fazem” com ele. Uma condição apontada nas diferentes pesquisas foi a necessidade de reconhecer as expectativas e as experiências que os jovens e adultos trazem para a sala de aula.

Durante muito tempo pensava-se que ser alfabetizado era conhecer a grafia das palavras e compreender a língua como um mero código para comunicação. Assim a alfabetização ficava restrita ao aprendizado mecânico da leitura e da escrita, à aquisição de uma tecnologia de codificar e decodificar, uma conquista mecânica e descontextualizada. Essa concepção de alfabetização aparece na maioria dos programas oficiais, baseados num modelo de letramento independente de questões ideológicas, o chamado “modelo autônomo” de letramento, como nos ensina Street (1984).

Pensar no processo de alfabetização, leitura e escrita como um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva; na escrita concebida do ponto de vista cultural e social; e no conceito de letramento compreendido no cotidiano escolar e nas práticas de leitura e escrita na sala de aula é um grande desafio.

Dentre os estudos analisados, observamos que as duas perspectivas de

letramento aparecem nas pesquisas. Um dos autores que subsidiaram a discussão dos textos e pesquisas produzidas foi Street (2001, p.7). O autor afirma: “O acesso à escrita não pode ser tratado simplesmente como algo técnico, como se as pessoas precisassem aprender como decodificar letras e, depois disso, elas pudessem fazer o que quisessem com esse letramento recém-adquirido”.

Essa perspectiva, denominada pelo autor como “modelo autônomo”, considera o acesso à escrita como um valor neutro e universal, ocultando-se, assim, seus aspectos culturais e ideológicos. Em contraposição, o autor propõe o “modelo ideológico”, que corrige essa redução, afirmando que o acesso à escrita é uma prática social e não uma simples técnica, uma habilidade neutra.

Outra autora referenciada nos textos da revisão de literatura é Soares (1999), a qual destaca que mesmo os sujeitos não alfabetizados, que desenvolveram apenas habilidades iniciais de interlocução “autônoma” com a palavra escrita, podem ser, em certo nível, letrados, quando interagem com a palavra escrita num dado contexto e por meio de determinadas estratégias compensadoras da ausência do domínio da tecnologia da escrita. Com isso Soares (1999, p. 72) deixa claro que letramento

[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita, em que o indivíduo se envolve em seu contexto social. Mas que [...] essa forma de conceber o acesso à escrita indica a necessidade de considerar suas dimensões social e individual, de concebê-lo como a apropriação por um indivíduo ou por um grupo social da tecnologia da escrita e, indissociavelmente, de práticas sociais que se constituem em torno da leitura e da escrita, numa dada sociedade, em determinado momento histórico, num dado contexto.

Destaque-se que essa concepção de acesso à escrita já estava contemplada nos textos de Freire (1999) quando o autor chama a atenção para o significado da alfabetização como prática sócio-histórica, visando compreender as práticas sociais de uso da escrita no âmbito dos contextos sociais, políticos e culturais em que são produzidas.

A alfabetização [...] é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e

mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas uma atitude de criação e recriação (FREIRE, 1999, p.119).

Ultrapassar o domínio mecânico da técnica de ler e escrever foi o tema problematizado por Freire, quando reafirmava que a alfabetização não é mera repetição de símbolos gráficos, não é memorizar sílabas, palavras ou frases, mas é refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e saber utilizar esses conhecimentos na prática social de leitura e escrita. Se nós educadores tivéssemos compreendido a proposta de Freire, encaminhado os processos de ensinar e aprender na perspectiva Freireana, teríamos hoje este número de analfabetos apresentado pelas pesquisas?

Quanto ao eixo da formação docente as pesquisas apontam que a formação continuada dos professores deve ser feita numa estreita relação com a prática cotidiana, com acompanhamento sistemático ao professor, para que se possa garantir algum retorno desta ação ao trabalho efetivo em sala de aula. Também foi salientada a importância do professor assumir-se como sujeito da produção do saber e a clareza de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Portanto, formar e ser professor são relações de comunhão, aceitação de valores inerentes a cada sujeito de aprendizagem envolvido nesse processo.

As pesquisas sobre formação do professor alfabetizador de Jovens e Adultos revelam ainda hoje a necessidade de uma política nacional de formação de docentes para educação básica de jovens e adultos.

Outro ponto que as pesquisas destacam é a necessidade de o educador buscar a formação permanente, num processo articulado entre teoria e prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da Educação de Jovens e Adultos, para refletir/discutir/compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa. Essa prática necessitaria ser subsidiada pela reflexão-ação-reflexão, a fim de que o educador possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o educando e seus interesses, bem como tendo conhecimento da realidade na qual atua de modo a adequar sua prática e seus saberes a esse contexto.

Um outro elemento importante identificado em algumas pesquisas foi a necessidade que o professor tem de conhecer os processos de aprender do jovem e adulto e de reconhecer a heterogeneidade como situação presente na sala de aula. Além disso, a necessidade de entender que esses diferentes saberes são importantes e contribuem significativamente para os processos de ensinar e aprender, pois tanto educador quanto educando estão em constante processo de busca e construção.

Neste sentido, a presente investigação incorpora questionamentos identificados na análise da produção em educação ao examinar a experiência de um projeto em Educação de Jovens e Adultos articulando com o objeto de estudo, o espaço de formação docente com o espaço de práticas educativas.

Não identifiquei entre as pesquisas analisadas a interseção entre os processos de alfabetização e formação docente situando o espaço da extensão universitária como um espaço de pesquisa e ensino.

Compreendendo os processos de formação como construção coletiva e compartilhada de saberes docentes, as práticas alfabetizadoras que aconteciam na sala de aula com os educandos eram situações deflagradoras do planejamento. Não existiam educadores que sabiam mais ou menos; todos buscavam juntos compreender os processos de aprendizagem para intervir significativamente na sala de aula.

Também a Universidade possibilitou à comunidade do seu entorno respostas significativas sobre seu papel social para o desenvolvimento da região. Além do que, não recebendo recursos externos, manteve com recursos próprios o projeto durante três anos.

Nas pesquisas analisadas identifiquei os processos de formação de docentes em EJA, mas foram momentos específicos e pontuais onde não existia a discussão/reflexão sistemática sobre a atuação com os alunos. Quanto à alfabetização, também posso afirmar que as experiências são pontuais, não estabelecendo articulação das práticas alfabetizadoras com a formação do docente: Há preponderância da dualidade até então existente nos processos de formar na Universidade para depois atuar com a modalidade de ensino de Jovens e Adultos.

Por isso, entendo que, esta investigação não é mera repetição de outras pesquisas, mas a partir delas avança na proposta de um espaço de formação docente e

de formação no espaço e no campo²⁴ da EJA, onde o princípio da articulação teoria e prática, já bastante debatido entre os profissionais da educação e as associações nacionais em tempos de definição das diretrizes curriculares para a formação docente em nível superior, foi vivenciado.

Destarte, a partir da pesquisa realizada no PROAJAUNIPLAC posso afirmar que para alfabetizar o jovem e o adulto exige dos educadores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais, apoiados por saberes adquiridos pela experiência. Concordo com Tardif (2002, p.149) quando enfatiza que “O profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiando necessariamente em visão de mundo, de homem e de sociedade”.

Em síntese, na revisão da literatura identifiquei um conjunto de pesquisas que se direcionaram a investigar ora o processo de alfabetização, ora o processo de formação, não tendo sido identificado, no entanto nenhuma investigação que na sua análise, tratasse da articulação dessas duas dimensões.

Neste segundo capítulo apresentei a revisão de literatura a partir das pesquisas realizadas na educação de jovens e adultos nos últimos oito anos. Optei por aprofundar os estudos que versavam sobre duas dimensões: as práticas alfabetizadoras de jovens e adultos e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos. No final do capítulo aponto quais as aproximações das pesquisas analisadas com a investigação que realizei.

O presente capítulo contribuiu significativamente para definir e adensar as questões que problematizei nesta tese, bem como os objetivos orientadores que explicito no capítulo a seguir, onde descrevo o processo metodológico da pesquisa.

²⁴ Para Bourdieu (1983, p. 89), campos são "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)".

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Um bom pesquisador precisa, além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social. É igualmente importante a humildade para ter atitude autocorretiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência (GIL, 1999, p 44).

Curiosidade, criatividade, integridade intelectual e sensibilidade social são condições apontadas por Gil (1999) quando chama atenção para a atitude do pesquisador no processo de pesquisa. Fazer pesquisa é um movimento tão envolvente que durante o processo precisamos ser humildes para perceber as lacunas, os deslizes, a inconsistência teórica e sendo assim a possibilidade de corrigir os rumos.

Neste trabalho vivenciei, ao mesmo tempo, processos distintos de intervenção e de pesquisa que se complementam, mas que não podem se confundir. Conforme Forster (2008, p.2): “Como investigamos, na maior parte das vezes, as nossas práticas educativas, corremos o risco de descrevê-las, confundindo-as com a sua investigação.” Esse “pisca alerta²⁵” aponta para a necessidade de uma atenção redobrada à pesquisa a fim de que não se limite à mera descrição da intervenção; mas estenda-se verdadeiramente ao investigar e teorizar sobre e a partir do objeto de estudo da pesquisa. *Eis o grande desafio!*

O objeto de investigação que problematizei, analisei e teorizei centra-se no processo de alfabetizar formando e formar alfabetizando, sendo um estudo do Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Universidade – PROAJAUNIPLAC – conforme já mencionei na introdução desta tese.

Como a pesquisa desenvolveu-se no espaço de formação de educadores e de formação no espaço do projeto, delimitei tanto os objetivos gerais como os específicos para o processo de intervenção, quanto para o processo investigativo nos Quadros 14,15 e 16, a seguir.

²⁵ Termo utilizado pela professora Dra. Mari Margarete Forster no parecer da qualificação do projeto de tese.

QUADRO 14 – Objetivo geral e objetivos específicos do processo de intervenção

OBJETIVO GERAL
- Capacitar profissionais na área da Educação de Jovens e Adultos na relação com a constituição das práticas alfabetizadoras sejam eles professores da Universidade ou estudantes da graduação.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir com os educadores sobre a necessidade de conhecer os educandos, suas expectativas, sua cultura, problemas e a importância da aprendizagem na sua vida; - Desenvolver habilidades e competências com o fazer pedagógico do educador de jovens e adultos, suas metodologias, destacando a leitura e a escrita; - Refletir, investigar e planejar a prática pedagógica desse educador; - Articular o processo de formação do educador no que se refere à sua relação com a constituição das práticas alfabetizadoras e metodologias na educação de jovens e adultos, destacando a leitura e a escrita.

QUADRO 15 Objetivo geral, objetivos específicos e questões de pesquisa do processo investigativo no eixo das práticas alfabetizadoras de jovens e adultos.

OBJETIVO GERAL	
Pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização e identificar os aspectos que interferem na aprendizagem de leitura e de escrita apresentadas por esses jovens e adultos.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÕES DE PESQUISA
- Identificar se o aprendizado da leitura e da escrita que os educandos estão fazendo corresponde às suas necessidades e lhes possibilita um maior acesso às práticas sociais de leitura e de escrita.	<ul style="list-style-type: none"> - Quais são as expectativas dos educandos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita? - O que os educandos desejariam/necessitariam aprender a ler e a escrever para sua prática social?
- Identificar aspectos que interferem no processo de aprendizagem de leitura e de escrita dos educandos.	- Quais os principais aspectos que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos educandos que retornam à escola para aprender a ler e escrever?

QUADRO 16 - Objetivo geral, objetivos específicos e questões de pesquisa do processo investigativo no eixo processo de formação de educadores.

OBJETIVO GERAL	
Problematizar os processos de formação de educadores vinculados ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE PESQUISA	QUESTÕES DE PESQUISA
- Identificar os saberes produzidos durante o processo de formação dos formadores.	- Quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo de educação de jovens e adultos?

<p>- Compreender como o processo de formação do educador de jovens e adultos acontece imbricado ao processo de intervenção, no cotidiano da prática pedagógica com os jovens e adultos.</p>	<p>- Quais são os saberes de que os educadores lançam mão no processo de alfabetização dos jovens e adultos? - Como os educadores vivenciam a formação na práxis e a práxis na formação?</p>
---	--

Tenho claro que não estudamos um objeto neutro, mas sempre um objeto implicado, caracterizado pela teoria e pelo dispositivo que permite vê-lo, observá-lo e conhecê-lo. É válido destacar que a concepção de pesquisa não é neutra, portanto, torna-se imprescindível analisá-la numa perspectiva que se distancie da concepção meramente técnica, afastando qualquer possibilidade de sua neutralidade. Não é necessário reinventar a roda, contudo, é imprescindível fazer, a partir desse conhecimento, novas inferências, novas abordagens, construindo a perplexidade típica daqueles que estão em constante questionamento e em exercício de uma necessária humildade epistemológica.

O pesquisador, na condição de sujeito histórico coletivo, ao longo do tempo, carrega em si os conhecimentos adquiridos em sucessivas épocas, constituindo saberes científicos transmitidos como herança cultural de uma geração à outra. Destarte, o conhecimento, sendo uma produção social, insere-se numa dimensão política e requer uma condição de diálogo; uma vez que é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento.

Vale lembrar que a pesquisa como diálogo se contrapõe ao modelo tecnicista de educação que, em muitas circunstâncias, propiciou a transposição do modelo estratégico das economias globais para o campo educativo, definindo seus fins e objetivos em termos de resultados pragmáticos e produtivos. Assim, esta pesquisa não deve se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à simples reprodução das falas e depoimentos dos sujeitos envolvidos na investigação. Deve ir além e procurar reconstruir as ações e interações dos sujeitos sociais, segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Dessa forma, a pesquisa passa da mera descrição do que o outro apresenta para um encontro com outro, coloca-se em seu lugar para perceber o que ele percebe, mas retorna ao seu próprio lugar. Esse

retorno, essa posição exotópica²⁶, é que lhe permite ter realmente uma compreensão ativa do outro, gerando uma resposta ao visto, ao dito e não dito. E essa resposta implica em ajudar o outro a avançar, a caminhar, a sair do lugar.

A pesquisa deixa de ser diagnóstica para assumir uma compreensão ativa da realidade, que possibilite transformações em seus participantes; portanto uma pesquisa intervenção. Uma pesquisa que tenha como proposta desvelar, transformar, crescer como pesquisador (a) e buscar responder às necessidades dos sujeitos.

[...] o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. Dessa forma, vejo a situação de campo como uma esfera social de circulação de discursos e os textos que dela emergem como um lugar específico de produção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade. Neste sentido a observação não pode se prender apenas em descrever os eventos, mas procurar as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (FREITAS, 2007, p.7).

A observação não se esgota em si mesma, o pesquisador não é apenas um observador, mas alguém que interfere no contexto em que a pesquisa é realizada visando à transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido a observação passa a ser um encontro dialógico. Exercitar uma atitude científica, então, requer a aceitação da provisoriedade do conhecimento e o reconhecimento de que todos os homens trazem em si as condições e capacidades de transformação do mundo. A realidade, nessa perspectiva, é um ponto de partida para a compreensão dos processos de aquisição de conhecimento por parte do homem que trabalha.

Na formação de sua consciência crítica, o pesquisador deve compreender o que não lhe compete apenas aplicar os métodos conhecidos a novos objetos ou campos de pesquisa, mas ao mesmo tempo, verificar a funcionalidade dos instrumentos que emprega, descobrir os limites de suas possibilidades e criar outros melhores e mais eficientes. Vieira Pinto (1985, p. 314) ressalta que a “consciência crítica não pode

²⁶ Posição Exotópica para Bakhtin (1997, p. 103) é: “ver o mundo através dos valores do outro”, percebendo coisas que só são acessíveis a um dos interlocutores, para depois retornar (através da contemplação) à posição inicial, que possibilita elaborar o seu acabamento e o do outro. Mas ressalta que a riqueza da Posição Exotópica não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este *outro* vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes: “é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir da sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida”.

existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico”.

Vygotsky (1981) também vê a pesquisa como uma relação entre sujeitos, relação essa que se torna promotora de desenvolvimento mediado por outro. Também critica as formas de pesquisa em que o pesquisador planeja a investigação de forma descontextualizada e pesquisas superficiais, organizadas como experimentos que procuram evidenciar os fatos de maneira artificial. Paralelamente afirma que toda pesquisa/investigação deve ser voltada ao contexto histórico vivido pelos sujeitos e refletida na condição sócio-histórica do homem e do seu psiquismo, assumindo que a constituição dos sujeitos acontece nas relações concretas da vida social. Para Bakhtin (1992, p.35-36), “a alteridade define o ser humano, pois o outro é indispensável para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro”.

Antes de discutir os procedimentos metodológicos que compõem este estudo, gostaria de destacar que assumo uma abordagem sócio-histórica de pesquisa que percebe os sujeitos como “históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura; os quais criam idéias e consciência ao produzir e reproduzir a realidade social, sendo nela ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos” (FREITAS, 2002, p. 2).

Essa metodologia percebe que o espaço principal da reflexão das ciências humanas está na linguagem, no questionamento dos seus diferentes discursos, na compreensão da realidade como um produto das ações humanas no mundo, permeada de sentidos construídos coletivamente, sempre renovados e renascidos na relação como o outro, portanto, provisórios. Usando as palavras de Bakhtin (1992, p. 386):

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), mesmo que seja apenas no contato com uma pergunta no discurso interior do compreendente. Ele deve entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos da sua infinidade (assim como a palavra revela suas significações somente num contexto). O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato.

O autor ainda diz que a complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem e que as ciências humanas por muito tempo ignoraram o complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro.

Desse modo, este trabalho define-se, do ponto de vista metodológico, por uma abordagem de pesquisa qualitativa, enfatizando a condição do pesquisador como sujeito e destacando a importância do seu diálogo com o campo empírico, no processo de produção do conhecimento. Nesta direção, buscam-se os princípios da pesquisa qualitativa nos aportes de André e Ludke (1986, p 74), as quais referem que:

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Investigam os sujeitos a partir de sua cultura, de sua história, de suas condições de trabalho, seus saberes e fazeres, sua subjetividade (ANDRÉ; LUDKE, 1986, p 74).

Assim, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o local/ambiente e a situação que está sendo investigada. Dessa forma, os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador. Pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um trabalho comum, mesmo que cada um esteja em lugares e situações diferentes. Conforme Oliveira (1999, p. 19), o pesquisador, além de um observador crítico, adota uma postura ativa. Nas palavras da autora:

[...] a finalidade de qualquer ação educativa deve ser a produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com quem trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção desta mesma realidade constitui o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo.

Uma das características que se destaca na pesquisa qualitativa é a interação entre pesquisadores e grupo/membros das situações investigadas, o que possibilita uma comunicação entre os mesmos.

Luria (1983) demonstrou, durante seus estudos, preocupação em encontrar um método de pesquisa compatível com o homem concreto e social, o homem em sua especificidade humana. O autor alerta para o fato de que o homem não pode ser estudado como um fenômeno da natureza, ou como uma coisa. Também não podemos isolar o homem num laboratório para fazermos pesquisas descontextualizadas. É necessário compreendê-lo como ser vivo que interage com o seu mundo.

Nessa mesma direção, Freire (2005), no *livro Pedagogia do Oprimido*, enfatiza que quanto mais investigamos o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos

juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando. De fato, educação e investigação temática na concepção problematizadora de educação tornam-se momentos de um mesmo processo que está em constante movimento e construção.

Apoiada nas idéias desses autores, para esta tese optei por um estudo aprofundado que mantém afinidades com as abordagens qualitativas de pesquisa, na perspectiva dos estudos de natureza etnográfica. Utilizei alguns pressupostos teóricos do trabalho etnográfico, com as intenções, entre outras, de refletir sobre a necessidade de conhecer os educandos, suas expectativas, sua cultura, problemas e a importância da aprendizagem na sua vida; de desenvolver habilidades e competências com o fazer pedagógico do educador de Jovens e Adultos, suas metodologias, destacando a leitura e escrita; de acompanhar, sistematicamente, as atividades didático-pedagógicas em função da qualidade do ensino-aprendizagem.

A escolha da etnografia deve-se ao fato de que consiste na utilização do ambiente natural como principal fonte de dados, e também, no envolvimento direto do pesquisador com seu objeto de estudo. Para a realização da pesquisa etnográfica observei as três etapas indicadas por André e Lüdke (1986, p. 47):

1- Exploração - envolve a seleção e definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo. Nesta fase, são realizadas as primeiras observações com a finalidade de adquirir maior conhecimento sobre o fenômeno e possibilitar a seleção de aspectos que serão mais sistematicamente investigados. Essas primeiras indagações orientam o processo da coleta de informações e permitem formulação de uma série de hipóteses que podem ser modificadas à medida que novos dados vão sendo coletados.

2- Decisão - consistem numa busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado.

3- Descoberta - consistem na explicação da realidade; isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. Deve haver uma interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido (Grifos meus).

Em uma abordagem etnográfica, o pesquisado tem voz para expressar-se e fortalecer-se. Nessa perspectiva, como um dos principais participantes do processo de mudança, o pesquisado precisa estar consciente da pesquisa, do papel do pesquisador e do seu próprio papel.

A esse respeito Geertz (1989, p. 20) destaca a necessidade de observar, com os pesquisados, as posturas: a) ética, evitando a exploração do pesquisado e garantindo sua privacidade; b) de defesa, podendo usar os conhecimentos em benefício dos pesquisados, falando em seu nome e; c) de fortalecimento, em que o pesquisador deve buscar a cooperação dos pesquisados, tornando-o um sujeito ativo em todos os momentos da pesquisa. Para o autor os estudos etnográficos exigem um esforço de "interpretação". Ele salienta: "Fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos". Assim, a pesquisa etnográfica é caracterizada não apenas pelas técnicas ou processos que possamos utilizar, mas, fundamentalmente, pela interpretação detalhada, criteriosa que faremos a partir dos dados coletados.

Dessa forma, o pesquisador, durante o desenvolvimento da pesquisa, torna-se um sujeito que está em processo de aprendizagem, de construção, de transformações, ressignificando-se. Isso também acontece com o pesquisado que, de mero objeto de especulação em outras experiências, passa a ter a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo e no movimento de pesquisa.

Como instrumentos de pesquisa, utilizei diário de campo²⁷ e realizei entrevistas com educandos²⁸ e como os educadores²⁹. Durante a investigação, além dos instrumentos citados, realizei observações da atividade no curso da ação. Torna-se importante, neste sentido, trazer o que André e Ludke (1986, p. 26) indicam sobre a importância do acompanhamento direto das situações vivenciadas pelos sujeitos. Para as autoras:

[...] a observação direta permite também que o observador cheque mais de perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode apreender a sua visão de mundo. Isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

A observação se constitui em um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento o pesquisador depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e

²⁷ Anexo 1.

²⁸ Anexo 2.

²⁹ Anexo 3.

expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte os sujeitos, construindo uma verdadeira tessitura da vida social.

Vale ressaltar, ainda, que os procedimentos metodológicos podem ser os mais variados, desde que não signifiquem invasão à situação de trabalho ou desrespeito aos sujeitos do processo, que devem ser consultados a esse respeito, autorizando ou não a pesquisadora a fazer os registros. O processo de coleta de dados caracteriza-se pela ênfase na compreensão, valendo-se da arte da descrição – que deve ser complementada, porém, pela explicação dos fenômenos em estudo, procurando as possíveis relações dos eventos investigados numa integração do individual com o social.

Para Bakhtin (1988) todos os discursos apresentam a característica específica de ser dialógicos³⁰. Ele vai dizer que na relação locutor-interlocutor importa não a palavra dita pelo interlocutor ou pelo locutor, mas a interação que se trava entre os dois. Ali é que as palavras confrontam-se, ali as palavras estabelecem-se no lugar das lutas sociais, de forma que o centro desse acontecimento não está em quem fala nem em quem escuta, mas na relação entre ambos, na enunciação³¹ dialógica.

Assim, a entrevista pode ser entendida como produção de linguagem, uma vez que esta se realiza pela interação verbal, sendo um espaço de produção de enunciados/sentidos que se alternam e se constroem na interação dos diferentes sujeitos envolvidos. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação vivida, dos espaços ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações dependem da situação concreta em que acontecem, da relação que se estabelece entre os interlocutores. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o sentido de diferentes vozes, refletindo assim a realidade de seu grupo, cultura, gênero, valores, conceitos, preconceitos, etnia, classe, momento histórico e social.

As palavras de um sujeito falante estão sempre e inevitavelmente atravessadas pelas palavras do outro: o discurso elaborado pelo falante se constitui também do

³⁰ *Dialogismo* é princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. A concepção dialógica contém a idéia de relatividade da autoria individual e conseqüentemente o destaque do caráter coletivo, social da produção de idéias.

³¹ Para Bakhtin, enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor (1988, p. 112).

discurso do outro que o atravessa, condicionando o discurso do eu. Bakhtin aborda os processos de formação do eu através de três categorias: “o eu-para-mim, o eu-para-os-outros, o outro -para-mim” (BAKHTIN, 1988, p.384).

Dessa maneira, reitero a idéia de que a entrevista pode ser compreendida como uma produção de linguagem. Ela acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s); numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não apresenta uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa que, no dizer de Bakhtin (1988), é responsiva, pois já contém em si mesma o gérmen de uma resposta. Também se constitui como uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente. Pesquisador e pesquisado passam a ser parceiros de uma experiência dialógica conseguindo se transportar da linguagem interna de sua percepção para a expressividade externa, entrelaçando-se por inteiro num processo de mútua compreensão.

As entrevistas envolveram os educandos, os educadores bolsistas e os educadores docentes. Os educadores docentes entrevistados podem ser assim caracterizados: uma professora, mestre em Educação e com formação em Letras; uma professora, mestre em Sociologia Política e com formação em Pedagogia; uma professora, mestre em Avaliação e com formação em Pedagogia; e uma professora, especialista em Supervisão Escolar e com formação em Pedagogia. Os educadores bolsistas foram todos entrevistados. Também foram entrevistados todos os educandos que participaram do projeto.

As entrevistas com os educadores docentes e educadores bolsistas foram realizadas na própria sala de aula. As questões básicas enfocadas na entrevista relacionavam-se à compreensão de quais os saberes são necessários para trabalhar no campo de educação de jovens e adultos, quem são os sujeitos que participam do projeto, bem como a compreensão da função do educador no processo de alfabetização dos jovens e adultos.

Neste capítulo registrei os objetivos tanto do processo de intervenção quanto do processo de pesquisa. Faz parte do capítulo também, a descrição da metodologia e dos

instrumentos de pesquisa. No próximo capítulo apresento a análise dos resultados, focalizando o eixo das práticas alfabetizadoras na Educação de Jovens e Adultos.

4 PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A alfabetização é um ato de conhecimento, no qual aprender a ler e escrever, já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da Linguagem (FREIRE, 2001).

Neste capítulo apresento a análise desenvolvida em relação aos objetivos vinculados ao eixo das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos. Busco explicitar, por meio dos discursos dos educandos, as expectativas desses relativamente ao aprendizado da leitura e da escrita, aos seus usos sociais na vida desses jovens e adultos, bem como aos principais aspectos que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos educandos que retornam à escola para aprender a ler e escrever.

No que diz respeito à organização, este capítulo está dividido em três partes. A primeira delas trata das expectativas dos educandos; a segunda versa sobre os usos sociais da leitura e da escrita; e a terceira aborda situações de aprendizagem na sala de educação de jovens e adultos na Universidade.

Vale ratificar que os educandos jovens e adultos em processo de alfabetização são diferentes das crianças e adolescentes no que concerne à aquisição da leitura e escrita. Os jovens e adultos estabelecem relações diferentes com o conhecimento tendo em vista sua trajetória cultural, política, afetiva, social. Nesse sentido, a educação de jovens e adultos se diferencia da escolarização regular, por isso a necessidade de estabelecer uma dinâmica própria de trabalho, reconhecendo os alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e não como meros objetos que têm a função de receber o conhecimento pronto repassado pelo professor.

No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, em especial do educando adulto, não interessa conhecer situações descontextualizadas, é preciso

problematizar situações que façam sentido para esses educandos, levando em consideração seus conceitos cotidianos a fim de elaborar os conceitos científicos.

Vygotsky (1981), ao discutir as relações entre aprendizagem e desenvolvimento, afirma que os conceitos científicos aprendidos na escola devem ter como ponto de partida os conceitos que os jovens e adultos aprenderam em sua vida social – os conceitos cotidianos. O autor esclarece que os conceitos cotidianos formam-se a partir da experiência concreta do jovem e adulto, com base na sua percepção imediata. Esses educandos operam espontaneamente, com conceitos reais, isto é, resolvem as situações na prática, mas a consciência e a intencionalidade não estão presentes no emprego desses conceitos e por isso não sabem explicar os motivos que os levaram a determinadas escolhas, assim como as relações de causalidade entre os objetos e as situações.

Já os conceitos científicos têm um caminho diferente, jovens e adultos são ensinados a conhecer algo que não têm diante dos olhos, que está muito além de sua experiência atual e imediata. Ao serem elaborados com o auxílio do educador, os conceitos científicos partem das explicações e conhecimentos que são proporcionados aos jovens e adultos bem como dos questionamentos, perguntas e correções que resultam da ação pedagógica. Os conceitos científicos têm importância fundamental na constituição e desenvolvimento das funções psicológicas superiores – que são de origem cultural; enquanto as funções psicológicas elementares são de origem biológica. Estas últimas se referem às sensações, reações automáticas e associações simples, presentes nos animais, em geral, e no homem, quando recém-nascido.

Através da mediação, o jovem e o adulto vão desenvolvendo as funções psicológicas superiores que são processos tipicamente humanos, tais como memória, atenção voluntária, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional e desenvolvimento da vontade.

Já os conceitos cotidianos são formulados nas experiências vividas e construídos pela observação, manipulação e vivência, partindo do concreto em direção ao abstrato. Por sua vez, os conceitos científicos são adquiridos em situações intencionais de aprendizado, pois requerem ações mediadas, necessitando da presença do outro para se concretizar.

Vygotsky (1988) chamou atenção para o fato de que, embora se originem em espaços sociais diferenciados, esses tipos de conceitos se interrelacionam: os conceitos cotidianos abrem caminho para a elaboração dos conceitos científicos.

Contudo, a elaboração conceitual não acontece através de um treinamento mecânico (repetição, transmissão), mas sim pela relação entre os conceitos mencionados e pela possibilidade que o jovem e o adulto têm de trabalhar em situações privilegiando a linguagem, o conhecimento, a riqueza de experiência e a plasticidade do próprio pensamento. Assim, a construção de conceitos, quer cotidianos quer científicos, envolve uma grande atividade mental por parte do sujeito de aprendizagem, que recebe as informações a partir das quais elabora suas análises (abstrações) e sínteses (generalizações).

Entender o conhecimento como um processo que acontece na relação entre o sujeito cognoscente, o sujeito mediador e o objeto do conhecimento implica entender que o conhecimento, social e culturalmente constituído, não é único, não se configura como verdade pronta e acabada, mas sim pelas produções humanas, histórica e culturalmente elaboradas, e apropriadas pelos sujeitos nas relações sociais. Isso pressupõe entender que os sujeitos não são iguais e detêm experiências construídas nos mais diferentes contextos, sendo que esta diversidade nas condições sociais promove também diferentes processos de conhecimento.

É importante destacar que as generalizações dos conceitos científicos produzem mudanças estruturais nos conceitos cotidianos. Isso significa que participar de um processo de alfabetização sistematizado modifica a forma anterior do jovem e adulto ver o mundo. Esses, então, adquirem novas informações, novos conceitos mediados por um sistema de pensamento organizado. Porém este processo não pode ser considerado como final, pois tanto um como o outro representam momentos de ruptura e continuidade, marcas que estão presentes em todo o processo de desenvolvimento.

Ratifico, aqui, a idéia de que é imprescindível considerar que os jovens e adultos já possuem conhecimentos sobre a linguagem escrita como representação da língua, o que torna possível a produção e o reconhecimento do sistema de escrita e dos diferentes tipos de textos. Essa afirmação provoca a necessidade de o educador trabalhar a partir de um diagnóstico, que identificará o nível de conhecimento em que se

encontra seu aluno, respeitando, segundo Vygotsky (1981), os seguintes princípios: a compreensão é um processo e não um produto; a interação é elemento prioritário; as respostas dos educandos devem ser consideradas no seu conteúdo; e seu contexto e significado devem ser observados como elementos de valor.

Assim também os educadores vão se constituindo no seu fazer diário, por meio de conhecimentos que vão adquirindo, produzindo, na relação com os educandos e a partir dos desafios que aparecem. Conforme Vieira Pinto (1993, p.116) “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”.

O educando jovem/adulto já ocupa um lugar na sociedade e participa de diferentes grupos sociais. Sendo assim, conhecer o jovem e o adulto analfabeto é, acima de tudo, reconhecê-los como cidadãos respeitando seus limites e possibilidades. Neste contexto, trazemos as considerações de Paiva (1997, p.5):

Que a educação seja um espaço de encontro, onde possam falar de si, de suas experiências, trocá-las; trocar afetos e afinidades; sentimentos. Onde sejam reconhecidas e valorizadas como pessoas, como trabalhadores com uma função social digna. Que as suas falas sejam levadas em conta, como a de seus professores. Que sejam considerados como interlocutores que podem ser escutados, pelo muito que tem a dizer.

É fundamental para o trabalho com jovens e adultos proporcionar um processo interativo com diferentes linguagens produzidas culturalmente – o que torna fundamental conhecer o indivíduo com quem se trabalha, pois de acordo com Durante (1998, p.19):

É preciso considerar a idade adulta não como fase estável e sem transformações psicológicas, mas de continuidade de desenvolvimento psicológico. O desenvolvimento não é um processo inato e universal determinado pela maturação e pelo acesso à escolarização, mas, decorrente da aprendizagem mediada pela interação do indivíduo com o seu contexto social (outros indivíduos e sistemas simbólicos construídos socialmente). O conhecimento resulta de processos de interação em diferentes contextos sociais e não de diferentes potenciais cognitivos.

Assim, desenvolvimento e aprendizagem acontecem respaldando-se nas experiências de cada um, por isso conhecer o educando, sua subjetividade, é essencial.

4.1 EU QUERO, EU POSSO, EU VOU CONSEGUIR APRENDER A LER E A ESCREVER³²

Estar freqüentando o PROAJAUNIPLAC representou para muitos jovens e adultos um momento novo em suas vidas. Novidade representada por diversos aspectos; desde encontrar outras pessoas para conversar, trocar experiências, escrever uma carta para familiares, registrar o filho no cartório, ler uma placa e um texto da bíblia no culto de domingo, até a construção de uma nova identidade, a construção da autonomia nas ações cotidianas, a consecução de um emprego melhor, a valorização e a confiança de não ser mais enganado.

O desejo de aprender a ler e escrever para muitos jovens e adultos sujeitos desta pesquisa estava relacionado a suprir determinadas necessidades na resolução de situações do dia-a-dia. Queriam se comunicar com alguém por meio de um bilhete ou desejavam sair pelas ruas e reconhecer o ônibus correto sem que houvesse necessidade de perguntar a alguém. Também na igreja, quando da leitura da Bíblia, queriam ter autonomia para ler, entender e tirar suas conclusões. Isso ficou evidente na fala dos educandos. Conforme depoimento dos sujeitos da pesquisa, ***eu quero aprender a ler e escrever para: pegar ônibus em qualquer lugar; ler a bíblia; escrever um bilhetinho; copiar as receitas; preencher uma ficha no serviço sozinha; escrever o meu nome; arrumar um emprego; registrar meu filho no cartório com o nome escrito no papel; saber fazer as coisas sozinha e não depender sempre dos outros; não ter vergonha; não ser ignorante; poder escrever o que eu penso; não ter que assinar o nome com almofadinha; não sentir-se rejeitada; perder o medo; ser feliz; fazer a lista de compras; ler uma história para meu filho pequeno*** (Alunos e alunas das turmas 1 e 2)³³. (Grifos meus).

Charlot (2000, p.72) afirma que qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade. Nas palavras do autor: “aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas

³² Manifestação de um aluno no momento da apresentação no primeiro dia de aula em 2006.

³³ Vou utilizar durante o texto para registro dos alunos: turma 1 - turno vespertino; turma 2 - turno noturno.

concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”. Essa dimensão está presente nos relatos dos jovens e adultos entrevistados:

É que a gente aprendendo a ler e a escrever, a gente não vai passar vergonha, não vai ser enganado (Aluna 40 - Turma 1 - 61 anos).

Passei muita dificuldade e vergonha. Quando precisava comprar alguma coisa em uma loja que o vendedor dizia para eu assinar a nota. Que horror! Dizia então: – Sou analfabeta, não sei escrever. Era muita humilhação (Aluna 44 - Turma 1 - 53 anos).

Professora, eu vou ao centro uma vez por semana, pois tenho que pegar remédio para meu pai, mas sempre que saía de casa andava de cabeça baixa porque não sabia ler, não adiantava olhar as placas. Ontem quando cheguei em casa depois da aula assisti uma propaganda de televisão que um rapaz anda pelas ruas, para na frente das placas e lê: padaria, borracharia... Eu nunca pensei que um dia também poderia ler. Mas hoje quando fui buscar o remédio no centro, cheguei na frente da placa, ergui minha cabeça e li: – INPS. Não sei se estava escrito isso na placa, só sei que eu li. Foi emocionante saber que é possível na minha idade aprender a ler. Isso é uma maravilha (Aluna 46 - Turma 1 - 53 anos).

Conforme já afirmei, cada aluno traz consigo sua história, seu desenvolvimento pessoal, seus saberes... Então, é impossível enquadrá-lo em um processo educacional unitário, homogeneizador, descontextualizado, razão pela qual em muitas situações já foi excluído da escola. Esses registros, de negação da condição social, cultural e de linguagem, estão presentes na memória dos educandos, como podemos ver na expressão que segue:

Trabalhava na roça, ia para escola de pé descalço e cansado. Chegava lá não tinha material, dizia muitas palavras erradas, os colegas faziam piada comigo. A professora ria junto com eles. Desisti. Não queria ser motivo de graça (Aluno 33 - Turma 2 - 47 anos).

Concordo com Freire (1996) quando afirma que [...] “não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos [...] trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões da prática social de que fazem parte” (p.85-86). Pois se a escola desconsidera os conhecimentos, vivências, a compreensão de mundo dos alunos passa a ser um lugar desagradável, conforme assinala uma aluna da turma 1:

[...] estudar para mim foi sempre uma coisa muito ruim. Não conseguia aprender e a professora sempre me deixava de castigo. Mas hoje já estou ficando velha e não quero mais ser passada para trás (Aluna 15 - Turma 1 - 21 anos).

Freire e Vygotsky consideram os homens como sujeitos histórico-culturais. Embora não descartem as bases biológicas que o homem carrega ao nascer, assinalam que a efetivação do desenvolvimento depende das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, tendo em vista que as fontes do desenvolvimento não são inatas, mas produzidas nessas relações. Em síntese, a contribuição freireana é fundamental, pois aponta para a necessidade de conhecer os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização; além de afirmar que as práticas sociais dos educandos são pontos de partida para o encaminhamento do processo educativo. Nesse último, o professor não deve se colocar na condição de detentor do saber, ou um fiel depositário dos conteúdos fragmentados e descontextualizados estabelecidos pelos currículos formais. Freire aponta para uma prática pedagógica dialógica, numa relação de trocas de experiências e conhecimentos num constante movimento dos diferentes saberes, acolhendo os sujeitos com sua cultura, sua linguagem, e compreendendo o educando como sujeito de sua aprendizagem. Nessa perspectiva constrói-se um processo de alfabetização como conscientizador da realidade social.

Os estudos de Vygotsky são igualmente importantes para a compreensão do processo de alfabetização, pois o autor estabelece que todos os sujeitos possuem condições de aprendizagem, mas os processos não são iguais. Vygotsky deixa claro que o processo de desenvolvimento não é linear, uma vez que os sujeitos são singulares. Destaca assim a categoria da heterogeneidade. Afirma também que as funções psicológicas superiores são de ordem social e eminentemente humanas, além de serem desenvolvidas *na* e *pela* interação com outros sujeitos. Assim, sujeitos de culturas diferentes aprendem dependendo da mediação realizada. O autor ainda explicita que não elaboramos conceitos através de treinamento e repetições mecânicas, mas tais elaborações só acontecem a partir das práticas sociais privilegiando a linguagem.

Também estão presentes nas histórias de vida dos sujeitos, explicitadas nos diálogos, marcas de rejeição e de exclusão da família e da sociedade:

Criei-me trabalhando na lavoura e nunca pude estudar, tenho 56 anos e tenho vergonha porque o meu neto me chama de 'burra, ignorante'. Tenho muita vontade de aprender, porque é muito triste não saber ler. A gente se sente rejeitada (Aluna 47 - Turma 1 - 56 anos).

Tenho vontade de aprender para não ser tão diferente dos outros (Aluna 45 - Turma 1 - 30 anos).

[...] fico com vergonha quando tenho que comprar alguma coisa, ou ler alguma informação. Eu não sei, tenho que pedir para os outros. Uns ajudam, outros desprezam. Dizem que cego é aquele que não enxerga, pois eu digo cego é aquele que não sabe ler nem escrever (Aluno 25 - Turma 2 - 46 anos).

Outra marca de exclusão presente na fala dos educandos revela uma questão de gênero, ser mulher era uma condição que inviabilizava a entrada na escola. Até bem pouco tempo predominava a cultura machista de que a filha mulher não precisava estudar, pois a ela estava reservado o papel de mãe, esposa e 'rainha do lar'. Essa cultura foi explicitada claramente na fala das mulheres:

Nunca fui à escola porque meu pai dizia que não ia colocar filha dele para aprender bobagem na escola, isso era coisa para guri que sabe se defender (Aluna 49 - Turma 1 - 71 anos).

Lá em casa só foi para a escola aprender as letras os meninos, nós mulheres era proibido (Aluna 47 - Turma 1 - 56 anos).

A gente tinha vontade de freqüentar a escola, mas meu pai falava: 'Não. Tem que trabalhar (Aluna 43 - Turma 1 - 56 anos).

Como eu era mulher, meu lugar era na cozinha e na tábua de lavar roupa. Essa coisa de livro, de escola não combinava com mulher, dizia meu falecido pai (Aluna 40 - Turma 1 - 61 anos).

Meu pai entendia que para ser uma boa dona de casa tinha que lidar no forno e fogão (Aluna 18 - Turma 2 - 55 anos).

Meu pai entendia que [...] ir para escola aprender alguma coisa era coisa para os homens (Aluna 17 - Turma 2 - 44 anos).

Quando eu era jovem tudo era muito diferente [...] não podia estudar [...] Acho que meu pai tinha medo de eu fugir de casa. Ficava olhando os outros meninos ir para escola, eles passavam bem na frente da minha casa. [...] Uma vez perguntei por que eu não podia ir à escola? Levei uma surra tão grande que nunca mais quis nem saber (Aluna 41 - Turma 1 - 74 anos).

Muitos são os motivos que movem o jovem e o adulto a buscar o aprendizado da leitura e da escrita. Mas muitos desejam uma possibilidade de ascensão profissional, pois se encontram insatisfeitos com as atividades profissionais que desempenham ou estão à procura de um trabalho. No desenvolvimento das atividades em sala de aula foi possível perceber que o acesso à escola pode diminuir o processo de exclusão social, principalmente no que diz respeito ao acesso ao campo de trabalho, muitas vezes negado por falta de estudo. No relato de suas histórias, os educandos apontam

quantas vezes já foram discriminados, desconsiderados, ridicularizados e demitidos do trabalho por não saberem anotar um recado simples.

Fui mandada embora do meu trabalho, minha patroa disse que eu faço o trabalho de casa direito, mas que precisa de alguém que não só saiba lavar, passar, cozinhar, limpar a casa, mas também que consiga anotar recados simples. E eu não sei nem escrever meu nome, tem que assinar com o dedo. Isso é muito triste. Por isso estou aqui para aprender (Aluna 15 - Turma 1 - 21 anos).

Estou correndo atrás do estudo por causa do emprego. Até para você ser faxineiro hoje precisa do primeiro grau, agora preciso correr atrás do tempo perdido. Me arrependo muito de ter me acomodado, mas o que fazer. Agora eu estou tentando, depois de vinte anos, estou retornando aos estudos, estou gostando (Aluno 32 - Turma 2 - 39 anos).

Eu não consegui trabalhar num prédio como porteiro porque eu não sei anotar recado (Aluno 39 - Turma 2 - 23 anos).

Eu quero ler e escrever corretamente [...] Quero melhorar a minha vida profissional (Aluno 9 - Turma 2 - 54 anos).

Quando criança eu morava no interior, aí meu pai me tirou da escola, porque todo mundo trabalhava na roça e minha vó era doente e não tinha quem cuidasse dela. Aí tive que deixar a escola para ficar com ela. Sabe, já perdi emprego porque não sabia ler, aí comecei a ter dificuldade com emprego, vi que tinha que estudar. Agora já consegui emprego em uma firma, só porque estou estudando. Estou muito orgulhosa por isso, mas ainda falta bastante coisa para eu me realizar, mas quero terminar pelo menos o 1º grau, porque meus filhos me falaram que eu não consigo terminar o 2º grau é muito difícil, mas tenho 47 anos; posso tentar (Aluna 1 - Turma 1 - 47 anos).

Meu trabalho exigiu que eu voltasse a estudar. Trabalho em uma lavanderia, já tenho 31 anos. Minha família apóia, eles sabem que saber ler e escrever é o maior sonho da minha vida. Faltam algumas coisas, ainda não consigo ler bem, mas vou conseguir e quero continuar estudando, minha filha me ajuda quando eu preciso estudar (Aluna 7 - Turma 1 - 31 anos).

Tenho 33 anos e já perdi muitas chances de trabalho por não saber ler e escrever (Aluna 48 - Turma 1 - 33 anos).

Meu sonho sempre foi aprender a ler e escrever Quero ser alfabetizado para melhorar em tudo, até no serviço (Aluno 20 - Turma 2 - 23 anos).

Trabalhei como empregada doméstica durante três anos. Certo dia fui demitida. E o motivo foi porque eu não sabia anotar os recados (Aluna 24 - Turma 1 - 24 anos).

Quando era criança não foi possível estudar. Eu não sei ler. Está muito difícil encontrar um emprego. E quando encontro só encontro serviço pesado, e o salário é muito pouco. Quero melhorar. Preciso melhorar (Aluno 35 - Turma 2 - 40 anos).

Foi em diferentes espaços de diálogo que os educandos explicitaram suas expectativas e os motivos que os levaram a buscar a aprendizagem da leitura e da escrita neste momento de suas vidas. Os depoimentos acima revelam algumas das

expectativas relatadas pelos educandos participantes do PROAJAUNIPLAC, sujeitos que vivenciaram sem sucesso o processo de alfabetização na escola regular.

4.2 USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA NA VIDA DOS JOVENS E ADULTOS

Espero ter ficado claro até aqui que o processo de alfabetização de jovens e adultos não se restringe à aquisição do código escrito (codificação e decodificação) nem tampouco a alfabetização se reduz a uma habilidade técnica a ser adquirida, mas constitui-se em fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Conforme Freire (1996, p.7),

[...] a alfabetização é parte do processo pelo qual alguém se torna crítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência contemplando a reflexão dialética entre a teoria e a prática, a realidade e a transformação, entre o ensinar e o aprender.

Também Gadotti (1997) destaca que, na construção do processo de alfabetização, é necessário partir das condições subjetivas e objetivas dos sujeitos envolvidos. Nas condições objetivas, estão presentes os direitos humanos: moradia, emprego, saúde, alimentação, lazer, entre outros; nas subjetivas, sua forma de compreender o mundo, as histórias individuais e coletivas, a organização comunitária, familiar, os saberes populares, os conhecimentos, os elementos culturais fortemente identificados em cada grupo social, a forma de falar, de se expressar, as crenças, os valores.

Sendo assim, o espaço da sala de aula na universidade – entendido como um espaço de aprendizagem –, não poderia ser uma mera reprodução da alfabetização como simples ato mecânico de depositar palavras, sílabas e letras soltas, descontextualizadas em que a função do aluno é repetir, sem estabelecer relação com o mundo e com as coisas que nomeia, desconsiderando as experiências e conhecimentos dos jovens e adultos alfabetizando e seguindo um padrão uniforme de aprendizagem, no que diz respeito a tempo e estratégias.

Para Vygotsky (1981), aprender é constituir-se, e dar significado para os conhecimentos é ensinar, é mediar a construção desses significados. Ensino e

aprendizagem são constitutivos de um mesmo processo. Em relação a isso, Freire (1987) diz que aprender e ensinar são processos dialéticos em que só se ensina o que se aprende.

Para professores e alunos, a participação, a interação, o diálogo, a cooperação, a teorização e a reflexão são os caminhos para a construção de sentido, que produz meios de aprender/ensinar como atividade criativa, como processo e como movimento social. Aprender/ensinar implica na conscientização, como forma de inserir-se no processo histórico como sujeito (FREIRE, 1987, 2002). A proposição da educação como um ato dialógico, por Freire, e da linguagem como principal elemento mediador no processo educacional, conforme Vygotsky traz como ponto comum entre os autores a centralidade do diálogo na ação pedagógica.

De acordo com Vygotsky (1981), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva. O autor (1981, p. 131-132) conclui que:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. [...] As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana.

Vieira Pinto (1993, p. 92) enfatiza a necessidade de o educador de jovens adultos conhecer o significado do ser analfabeto: mais do que uma definição literal, etimológica, é necessário apreender a essência da realidade concreta do homem que foi privado do acesso à leitura e à escrita porque “a definição autêntica parte da existência concreta do analfabeto, ou seja, da sua realidade como ente humano em um mundo circunstante em uma sociedade que vive determinado momento histórico, no conjunto de relações que mantém com seus semelhantes”.

Para esse autor, jovens e adultos analfabetos que sobrevivem na sociedade são homens cultos, por isso o processo de alfabetização tem que partir da base cultural que possuem e orientar-se no sentido de levá-los a refletir e compreender a base material da sociedade.

Com base na pesquisa realizada e nas relações estabelecidas com os educandos em sala, apresento a seguir os usos sociais da leitura e da escrita na vida desses jovens e adultos. Quero destacar que as categorias de análise não foram estabelecidas *a priori*, mas levantadas a partir dos dados coletados.

4.2.1 Alfabetização Como Possibilidade de Conseguir Um Emprego

Muito se tem falado em relação ao que move jovens e adultos na busca pelo aprendizado da leitura e da escrita e não há dúvidas de que muitos sonham com uma possibilidade de ascensão profissional, pois se encontram insatisfeitos com as atividades profissionais que desempenham. Dos 57 educandos pesquisados durante os três anos, 17 apontaram que o desejo primeiro de aprender a ler e escrever é encontrar um trabalho ou melhorar suas condições no trabalho já existente.

Sabe, já perdi emprego porque não sabia ler. Aí comecei a ter dificuldade com emprego, vi que tinha que estudar, agora já consegui um emprego em uma firma, só porque estou estudando (Aluna 1 - turma 1 - 47 anos).

No posto onde trabalho, já saí da lavação, agora sou frentista. Sei ler na bomba o valor do dinheiro e quantos litros foram de gasolina ou álcool (Aluno 14 - Turma 2 - 20 anos).

Fui mandada embora do meu trabalho, minha patroa disse que eu faço o trabalho de casa direito, mas que precisa de alguém que não só saiba lavar, passar, cozinhar, limpar a casa, mas também que consiga anotar recados simples (Aluna 15 - Turma 1 - 20 anos).

[...] Quero achar um serviço melhor (Aluno 20 - Turma 2 - 23 anos).

[...] Quando vou procurar emprego, a primeira coisa que me perguntam é a escolaridade. Eu saio sem responder nada. Aí faço um biscate ali, outro aqui. Mas não aguento mais essa vida. Quem sabe agora consigo alguma coisa (Aluno 22 - Turma 2 - 31 anos).

[...] Trabalhei muito tempo como empregada doméstica. Fui demitida sem motivo aparente. A justificativa foi porque eu não sabia escrever (Aluna 23 - Turma 1 - 23 anos).

Tenho 46 anos e já perdi muitas chances de trabalho por não saber ler (Aluno 25 - Turma 2 - 46 anos).

[...] Tenho 36 anos e já perdi muitas chances de trabalho por não saber ler, [...] Tenho vontade de crescer na profissão (Aluna 29 - Turma 2 - 36 anos).

Se eu tivesse mais estudo eu saía da obra, é um serviço muito pesado. Procuraria uma coisa melhor. Apesar de que na construção civil eu criei minha família. Se eu tivesse mais conhecimento, trabalhava em um serviço mais leve (Aluno 31 - Turma 2 - 35 anos).

Eu não consegui trabalhar num prédio como porteiro porque eu não sei anotar recado (Aluno 39 - Turma 2 - 23 anos).

Com relação ao mundo do trabalho, são observadas questões contraditórias: primeiramente porque alfabetizar-se significa garantir a manutenção do emprego e uma melhor integração social; em contrapartida, o trabalho é o principal fator de exclusão escolar, pois, em função do cansaço e do ritmo pesado no emprego, muitos abandonam a escola (HADDAD, 2002, p. 49). Os depoimentos abaixo ilustram esta situação:

Para eu estudar ficava difícil. Estudava durante o dia, aí tinha que parar de estudar para ir trabalhar (Aluno 21 - Turma 2 - 32 anos).

[...] Ela me deixava estudar, mas primeiro eu tinha que fazer todo o serviço da casa. Todo mesmo, lavava, passava, cozinhava; era a dona da casa. Então eu trabalhava o dia inteiro e podia estudar à noite. Mas quando chegava à noite eu já estava cansada; não queria mais nada; já tinha feito um monte de coisa, aí, quer dizer, não escrevi nada, não aprendi nada. Aí eu parei (Aluna 7 - Turma 1 - 31 anos).

Comecei a trabalhar. Não tive oportunidade para estudar. Aí não deu para estudar (Aluno 20 - Turma 2 - 23 anos).

Também na infância o trabalho foi o motivo principal na vida desses jovens e adultos para a saída da escola. Naquele momento as famílias compreendiam que a sobrevivência imediata era mais importante, o trabalho na roça foi motivo para muitos não ingressarem ou deixarem de freqüentar a escola. Alguns alunos relataram que necessitavam ajudar a família no trabalho, e que ir à escola e ao trabalho não combinava.

Quando criança eu morava no interior, aí meu pai me tirou da escola porque todo mundo trabalhava na roça e minha vó era doente e não tinha quem cuidasse dela. Aí tive que deixar a escola para ficar com ela (Aluno 1 - Turma 1 - 47 anos).

A gente tinha vontade de frequentar a escola, mas meu pai falava: 'Não; tem que trabalhar'. Desde pequeno a minha luta foi no trabalho, a gente não teve oportunidade ir à escola, tinha que trabalhar, o pai exigia (Aluna 46 - Turma 1 - 53 anos).

Não tinha tempo, trabalhava com meus pais, vivia mais trabalhando no sítio. Aí a gente não tinha tempo para poder estudar. Os doze irmãos só estudavam depois de adultos (Aluna 8 - Turma 1 - 37 anos).

[...] precisei auxiliar em casa e tive que abandonar a escola. (Aluno 12 - Turma 2 - 40 anos).

Quando eu era criança morava no interior de Capão Alto. Estudei só a 1º série, e depois não deu mais, tinha que ajudar meu avô nas lidas do campo (Aluna 17 - turma 2 - 44 anos).

Para eu estudar ficava difícil. Estudava durante o dia, aí tinha que parar de estudar para ir trabalhar. Aí não dava. Ficou aquilo. Aí achei melhor ir trabalhar com meu pai, ajudar minha família, do que estudar. Aí eu parei de estudar (Aluno 21 - Turma 2 - 32 anos).

À primeira vista, o aluno não questiona a estrutura social e nem atribui a ela qualquer responsabilidade por não ter estudado, ou por não conseguir um trabalho, ou melhorar na sua profissão. Para eles, a escola é muito importante, se apresenta como a redentora que poderá instrumentalizá-los e lhes possibilitará conquistar melhores condições de vida (SOARES, 2002).

Como a escola poderá atender a essas expectativas do aluno? Conforme Soares (2002), primeiramente ela precisa estar comprometida com a luta contra as desigualdades a fim de garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que possam instrumentalizar às classes populares para que elas participem no processo de transformação social, ou seja, uma escola transformadora, que dê aos alunos condições de reivindicação social.

Porém, sabemos que esta não é a única condição para a transformação social, e que a educação/escola não é o único nem o mais importante agente para uma mudança social significativa. Nesse sentido, Meszáros (2005, p.50) aponta que:

A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de “mudança”, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará a chegada de uma mudança social significativa (grifos do autor).

4.2.2 Alfabetização Como Possibilidade de Autonomia

O processo de alfabetização analisado nesta tese constituiu um movimento de libertação, de autonomia para se locomover e cuidar do dia-a-dia. Freire (1999, p.107)

argumenta que “ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias e inúmeras decisões que vão sendo tomadas [...] a autonomia enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser”.

Já tive na escola, mas não consegui aprender, quando criança. Quero aprender a ler e escrever porque sei dirigir e preciso tirar a carteira. Tenho familiares doentes e preciso levar ao médico (Aluna 11 - Turma 1 - 40 anos).

Eu quero aprender a ler, ou melhor, eu preciso aprender porque eu gosto muito das coisas escritas na bíblia e ninguém quer ler para mim (Aluna 28 - Turma 2 - 67 anos).

Eu gostaria muito de aprender a ler, porque quando vou ao centro não consigo ler a indicação do ônibus. Quando vou, embarco no único que passa perto da minha casa. Não tem perigo de errar. Mas para retornar é um problema. Então fico perto de alguém, procuro conversar para saber onde mora e qual ônibus vão pegar. Se ela disser que é o mesmo ônibus que também tenho que entrar, fico perto, e entro no mesmo. Caso contrário, vou conversando até encontrar alguém conhecido. Às vezes fico muito tempo no terminal sem conseguir voltar para casa. Isso é muito triste (Aluno 5 - Turma 2 - 58 anos).

Quero aprender a ler para saber fazer as coisas sozinha e não depender sempre dos outros (Aluno 2 - Turma 2 - 62 anos).

Deste modo, não é possível pensar numa alfabetização de jovens e adultos centrada no autoritarismo e na compreensão mágica da palavra, como se a palavra pudesse ser doada pelo professor ao educando; ao contrário, o que se propõe é uma alfabetização como ato do conhecimento, como ato criador e como ato político (FREIRE, 1984).

Soares (2003, p.36) contribui para essa compreensão ao apontar a diferença entre saber ler e escrever e ser letrado, nos seguintes termos:

A pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e pratica a leitura e a escrita.

O processo educativo que foi desenvolvido no projeto evidencia o aumento da auto-estima e a construção da autonomia, pois a escola é ponto de encontro e de embate das diferenças étnicas, podendo ser instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social. O aprendizado, as vivências e as motivações para o retorno do jovem e do adulto aos estudos são marcados por uma diversidade de características. Conhecer o jovem e o adulto analfabeto é, conforme já afirmei

anteriormente, acima de tudo, reconhecê-lo como cidadão; é respeitar seus limites e possibilidades.

4.2.3 Alfabetização Como Possibilidade de Uso da Leitura e da Escrita na Vida Real

Freire, em diferentes obras (1987, 1988, 1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005), defende que aprender a ler e escrever é antes de tudo aprender a ler o mundo, compreender seu contexto, localizar-se no espaço social mais amplo, a partir da noção linguagem/realidade. Assim, ler o mundo é estudar a sociedade; é estudar o processo de humanização e fazer uso da leitura e da escrita na vida real. As histórias relatadas pelos educandos nos revelam essa necessidade de fazer uso da leitura e da escrita na vida real.

[...] ler as placas das lojas, cartazes, conseguir fazer lista de compras, ler as correspondências que chegam (Aluna 26 - Turma 1 - 55 anos).

[...] ler para conseguir ler os livros de mecânica (Aluno 34 - Turma 2 - 55 anos).
Queria muito aprender a ler [...] por causa da bíblia. Eu ficava com muita vergonha na hora do culto na igreja quando via quase todo mundo lendo. Eu achava que nunca ia conseguir, mas hoje já consigo ler o que o pastor pede e vi que ler e escrever foram muito melhor do que eu imaginava, posso fazer muito mais coisas. Agora não leio só a bíblia, mas tudo que aparece. Só agora percebi como existem coisas escritas nesse mundo (Aluna 27 - Turma 1 - 64 anos).

Mais uma vez ratifico a afirmação de que o processo de aquisição da linguagem oral e escrita para estes jovens e adultos não pode ser trabalhado como uma habilidade técnica a ser adquirida, memorizada, mas “como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído” (FREIRE, 1987, p. 07). Isso é reafirmado na fala de uma das alunas: *Eu não quero decorar as letras, eu quero compreender* (Aluna 18 - Turma 2 - 55 anos).

O adulto, por sua condição, valoriza muito mais a compreensão dos fenômenos e processos que a pura e simples retenção na memória. Freire (1995, p.17) confirma, em sua experiência, que “Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender sua significação profunda. [...] A memorização mecânica da descrição do objeto não se constitui em conhecimento do objeto”. O

analfabeto jovem e adulto, embora não tenha a instrução escolar, participa do mundo do trabalho e da cultura e possui experiências e conhecimento do mundo.

4.2.4 Alfabetização Como Possibilidade de Suprir as Necessidades Cotidianas

No espaço social pesquisado identifiquei um amplo universo de pessoas que retornam à escola com idade mais avançada e procuram a EJA para resolver os problemas enfrentados no seu cotidiano, que abrange múltiplas especificidades e singularidades, desde desemprego, subalternidade, condições físicas e emocionais

Esses educandos são marcados por “carências” socioeconômicas, culturais, materiais, afetivas e pela não participação nos processos de decisão dos rumos que serão dados ao seu destino profissional e societário (HADDAD, 2002, p. 49). Mas são também indivíduos que voltam à escola para aprender, visando, talvez, uma melhor qualidade de vida.

[...] para pegar ônibus em qualquer lugar. E aprendendo a ler um pouco a gente não se enrola mais. Pode ir para qualquer bairro, pega um ônibus pra onde for e pronto. Daí não passa mais vergonha (Aluno 5 - Turma 2 - 58 anos).

Meu sonho de aprender a ler e escrever é [...] preencher minha ficha sozinha. É o meu sonho. Eu acho que se eu for agora já consigo alguma coisa (Aluna 23 - Turma 1 - 21 anos).

[...] tinha estudado quando pequena, devido à mudança de cidade, vim pra cá, tive que começar tudo de novo, não tinha documento, daí desisti, e só agora estou retornando. (Aluna 11 - Turma 1 - 40 anos).

O meu maior desejo é poder terminar meus estudos, fazer um curso técnico ou mesmo uma faculdade, pois já estou percorrendo metade do caminho dos meus desejos. Espero da vida a capacidade infinita de realizar com êxito qualquer tarefa e decidir agir com otimismo e autoconfiança, porque dias prósperos não vêm por acaso, nascem através de muita luta e persistência. (Aluno 14 - Turma 2 - 20 anos).

Os jovens e adultos, ao buscarem um processo de alfabetização, trazem expectativas relativas às demandas de práticas de leitura e escrita que são mais usuais na sua comunidade. As necessidades desses alunos dizem respeito a situações de seu dia-a-dia. Querem se comunicar com alguém através de um bilhete ou desejam sair pela rua e reconhecer o ônibus correto sem que haja necessidade de perguntar para alguém. Ou até mesmo fazer uma compra e um crediário sozinho. São situações

rotineiras na vida das pessoas, mas para um jovem e adulto que não consegue ler e escrever esta situação é extremamente complexa.

Sabe o que é crediário? Você acredita que eu fui à Casa Bahia, fiz crediário sozinha, sem as minhas filhas. Eu não fazia de jeito nenhum. Pra eu ir comprar as coisas eu ficava toda assim... Eu não sabia como era. Eu ficava toda enrolada na hora de dar os documentos. Um desespero. Um estado de nervos. Melhorei bastante (Aluna 42 - Turma 1 - 40 anos).

O sentimento de incapacidade estava presente na manifestação da aluna: “um desespero”, “um estado de nervos”. Isso acontece porque não saber ler e escrever para o jovem ou adulto é um grande problema que tem que ser enfrentado cotidianamente. O grande desejo dessa aluna é participar, ser sujeito ativo na comunidade em que vive, e exercer o direito de cidadã com dignidade.

Neste contexto, é fundamental uma práxis pedagógica orientada para possibilitar a superação da consciência ingênua dos educandos e a construção de uma consciência crítica a respeito de sua realidade. Razão pela qual Freire (1999) recusa toda e qualquer prática pedagógica pragmático-tecnicista, a qual entende a leitura e a escrita como fins em si mesmos, isto é, descontextualizadas da dinâmica da sociedade.

4.2.5 Alfabetização Como Possibilidade de Auxiliar os Filhos

Outra condição que leva esses sujeitos a voltarem a estudar é que muitos buscam uma maior escolaridade para contribuir com seus filhos nas tarefas escolares, ou para usufruir mais facilmente do conhecimento e das atividades realizadas pelos filhos, os quais, muitas vezes, os estimulam a prosseguir nos estudos.

Ainda que nem todos os educandos apontassem isso como o principal motivo, eles descreveram as dificuldades encontradas para essa tarefa e os sentimentos vivenciados por não realizá-la, como se fossem “meros mães”, expressando um sentido de inferioridade, por não cumprirem tarefa tão relevante na formação e no cuidado de seus filhos.

Voltei a estudar para ver se consigo ensinar meu filho. Ele tem problema; não aprende nada (Aluna 17 - Turma 2 - 44 anos).

Professora, minha filha tem quatro anos, estuda na creche, e tem coisas que ela precisa pesquisar, ou fazer as atividades de casa e eu não sei; ela diz: – “Mamãe, a professora disse que esta tarefa é para fazer com os pais”. Mas eu

não sei e sinto uma sensação muito ruim. Você nem pode imaginar (Aluna 38 - Turma 1 - 30 anos).

O meu objetivo é primeiro criar meus filhos, nunca vou abandoná-los; e o outro é sentar com eles ajudando a fazer sua tarefa da escola (Aluno 12 - Turma 2 - 40 anos).

4.2.6 Alfabetização Como Possibilidade de Decifrar as Tarefas Rotineiras

Os adultos que não dominam o sistema de escrita, considerados analfabetos, mas vivem imersos na cultura letrada, vão – no seu cotidiano – contaminando-se com os códigos característicos daquele universo. Cada sujeito, de modo particular, adentra o sistema simbólico da escrita.

Conversando com os educandos, percebi alguns que, por não saberem ler a palavra escrita, decifram suas tarefas rotineiras utilizando-se de outras alternativas para locomoverem-se, para fazer as receitas culinárias, para encontrar endereços... Enfim, inúmeras são as ações desses sujeitos que, imersos numa cultura letrada, relacionam-se com o sistema simbólico da escrita de diferentes modos. Isso ficou claro em algumas falas dos alunos:

Mesmo não sabendo ler, encontrei um jeito de conseguir fazer as coisas na cidade. No começo era difícil, logo que viemos morar em Lages, porque no sítio não tem muitas coisas escritas. Comecei assim, conhecia os números, então olhava para a numeração do ônibus; todos os ônibus têm um número diferente no lado, então eu olhei e gravei na cabeça o que era do nosso bairro, errei só uma vez. E também descobri que o nome do bairro começava com a letra **P**, ficou mais fácil. Isso eu descobri porque escutei minha filha falando com a amiguinha. Sou analfabeta, mas não sou burra, presto muito atenção nas coisas. A gente aprende muito com os outros (Aluna 30 - Turma 1 - 27 anos).

Gosto muito de cozinhar. Para fazer minhas receitas faço meu marido ler muitas vezes e depois eu faço símbolos das coisas que tenho que colocar no bolo, na salada e nas comidas que eu faço para dar certo. Quero aprender a ler porque às vezes ele se chateia em ler e ainda diz que sou uma analfabeta. Você não imagina como é triste escutar isso (Aluna 18 - Turma 2 - 55 anos).

Não carregando em seu bojo a idéia dos programas compensatórios que visam apenas acabar com o analfabetismo, o Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos da UNIPLAC, percebe seus sujeitos de forma mais compreensiva, assim como a necessidade de ampliar o olhar para uma alfabetização significativa. Tal processo

implica em lhes possibilitar uma leitura do mundo que preceda a leitura da palavra ou a difícil aprendizagem de nomear o mundo (FREIRE, 2002).

Os jovens e adultos participantes do Projeto são trabalhadores, produtores de cultura e de conhecimentos, chefes de família, donas de casa que criam ou criaram seus filhos incentivando sua educação, participam das atividades realizadas no seu bairro, na sua igreja, no seu trabalho, constroem casas; mas são analfabetos e, por isso, excluídos dos processos produtivos, sociais, culturais, econômicos e políticos, principalmente devido ao fato de não serem considerados usuários plenos da linguagem escrita ou, melhor dizendo, de não serem usuários da variedade lingüística de prestígio, padrão privilegiado especialmente pela escola e socialmente reconhecido.

4.2.7 Alfabetização Como Possibilidade de Escrever o Nome

“Agora já sei assinar o meu nome”. Essa frase, mencionada pela aluna 3 da turma 1, pode parecer, à primeira vista, insignificante. Especialmente para uma pessoa que faz uso da leitura e da escrita nas diferentes situações do seu cotidiano. Mas para um adulto com 38 anos de idade que não sabia registrar seu nome por meio da escrita e, até este momento, utilizava a “almofadinha” para identificar-se, assinar o próprio nome tem um significado de reconhecimento, de identidade do sujeito, que possui um nome que é só seu, além de propiciar a aprendizagem da escrita.

A importância que os alunos atribuem à aprendizagem da escrita de seu nome está registrada também nas falas de outros educandos:

Aprender a escrever meu nome foi uma coisa maravilhosa. Tinha muita vontade de aprender, ficava com muita vergonha de colocar o dedo para dizer quem era eu. Afinal de contas escrever o nome é mais rápido e as pessoas não olham para gente com desprezo (Aluna 13 - Turma 1 - 43 anos).

Eu não sei nem escrever meu nome, tem que assinar com o dedo. Isso é muito triste. Por isso estou aqui; para aprender (Aluna 15 - Turma 1 - 21 anos).

Quero aprender a escrever o nome “melhor” (Aluna 29 - Turma 2 - 36 anos).

Autores como Souza (2005); Gomes (2003); Camargo, Mazza, Salles, (2000); Barbosa (2005); Coutinho (2005); Santos (2005), Klinke (2007) e Piton (2008) teorizam

e refletem sobre quais são os significados da alfabetização e como acontece a construção de tais significados com diferentes sujeitos.

A pesquisa realizada por Souza (2005) aponta que os alunos utilizam mais freqüentemente e com maior facilidade a leitura. Isso ocorre porque são inúmeros os mecanismos de leitura presentes na sociedade letrada que atuam no cotidiano dos trabalhadores. O exercício da leitura, segundo a pesquisadora, é utilizado com mais freqüência porque envolve necessidades de sobrevivência dos sujeitos como: identificação de meios de transportes, orientações de atividades no trabalho, rótulos de produtos de consumo, de propagandas, panfletos, placas de ruas e de lojas, cartazes, entre outros.

Já em relação à escrita, a pesquisa apontou para uma prática ainda pequena, direcionada apenas para atividades como recados, listas de compras e bilhetes. Existem, por parte dos alfabetizados, dificuldades quanto ao exercício da escrita em suas ações cotidianas. A prática da escrita está reduzida às atividades escolares. As iniciativas de escrever um bilhete, uma carta, fazer anotações diversas, são poucas.

No que pude observar nas situações vivenciadas durante a pesquisa em sala de aula, os educandos utilizam mais efetivamente a leitura para suprir suas necessidades diárias, estão mais atentos para as situações de escrita enxergam de maneira diferente as coisas escritas que estão ao seu redor. Já a escrita, talvez pela insegurança, medo de errar, ainda é pouco utilizada. Manifestam-se a esse respeito dizendo:

Não gosto de escrever. Ainda tenho falta de algumas letras (Aluno 9 - Turma 2 - 54 anos).

Eu agora consigo ler todas as indicações das coisas que preciso, mas ainda acho muito difícil escrever, não sei se vou aprender, parece que minha mão não ajuda (Aluno 12 - Turma 2 - 40 anos).

Para melhorar o processo de aquisição da escrita, o jovem e o adulto precisam compreender o uso da escrita, sua função social, nas suas atividades cotidianas como:

- Identificação – placas, sinalização, logotipos, logomarcas, crachás e fichas identificando objetos na sala de aula;
- Registro – livros de receitas, histórias, agenda de endereço da turma;
- Planejamento e organização – lista de compras e aniversariantes do mês;
- Comunicação – cartão, produção coletiva de avisos, anúncios, classificados, recados, cartas, telegramas, convites, cartazes, jornal da turma

e elaboração de livros de histórias e; e) Lazer e fonte de informação – leitura de jornais e revistas, bíblia. Trabalhar essas funções da escrita na educação de jovens e adultos é importante para que os educandos percebam que a escrita serve para informar, registrar, organizar, planejar, comunicar ou como lazer; e que não está dissociada da leitura.

É importante registrar que há diferença de resultados na investigação realizada por Gomes (2003) e a que desenvolvi. Gomes (2003) investiga quais os significados da escolarização e do alfabetismo para o povo nortense e o que perpassa a construção de tais significados. O autor registra que na cultura nortense ficou evidente que o povo pouco valoriza as habilidades de ler e escrever, e os locais onde mais se constatam os usos dessas habilidades são as instituições religiosas, especialmente no meio rural. Os índices de analfabetismo são elevados na região e os projetos implantados não apresentam resultados desejados, pois as pessoas não têm interesse e não apresentam necessidade de aprender a ler e escrever.

Já na pesquisa que desenvolvi na UNIPLAC, ler e escrever são habilidades muito valorizadas pelos educandos pesquisados e as pessoas têm um desejo muito grande de aprender. Isso foi demonstrado nas diferentes situações vivenciadas em sala de aula e também registradas nas diferentes falas mencionadas anteriormente.

Uma questão importante a ser levada em consideração, face aos resultados distintos entre ambas as pesquisas é a de que os conhecimentos veiculados na sala de aula no PROAJAUNIPLAC interessavam aos alunos, eram contextualizados pelos educandos e educadores, tinham significado e estavam apoiados em experiências cotidianas.

A oralidade, a leitura e a escrita eram trabalhadas como práticas sociais interligadas, por meio das quais a concepção de linguagem era entendida como constituinte das funções mentais superiores, considerando-se que o conhecimento é adquirido nas relações entre as pessoas, através da linguagem e da interação social.

Para Vygotsky (1981), quando o jovem e o adulto adquirem o domínio sobre as 'letras' acontecem modificações em suas funções mentais superiores: a língua dá uma forma definida ao pensamento, possibilita o aparecimento da imaginação, o uso da memória e o planejamento da ação. Nesse sentido, a linguagem sistematiza a

experiência direta dos sujeitos e, por isso, adquire uma função central no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento.

4.3 A SALA DE AULA NA UNIVERSIDADE – UM ESPAÇO ONDE OS SUJEITOS INTERAGEM

Os princípios de Freire continuam vivos entre aqueles que trabalham com as suas idéias, mas é necessária a sua recriação constante em toda e qualquer prática educativa, inclusive no trabalho realizado com os jovens e adultos na universidade.

Durante o período analisado por esta pesquisa, as aulas do PROAJAUNIPLAC aconteceram na sala 2215 da Universidade, sendo visível a alegria dos educandos de poderem voltar a estudar e, além disso, terem uma sala neste espaço específico de educação. Apesar de o espaço físico da sala ser pequeno e não comportar um grande número de educandos e educadores, observei que a possibilidade de acesso a todos os serviços oferecidos pela Universidade aos seus acadêmicos foi importante para os educandos, especialmente porque estes últimos tinham como impossível o acesso àquele espaço.

Professora todos os dias eu passava aqui na frente do prédio da UNIPLAC, mas sempre achei que eu nunca poderia estar aqui, que estudam aqui somente pessoas que têm muito dinheiro. Achava tudo muito bonito, grande, mas impossível. Não tinha coragem nem de entrar no portão. Quantas vezes até imaginava em fazer um passeio aqui dentro, mas tinha medo do guarda. E quando vocês foram à minha casa dizendo que ia ter esse projeto aqui, achei que era impossível. Mas estou aqui ainda com medo, mas já começando a acreditar e até achando que vou aprender a ler (Aluna 30 - Turma 1 - 27 anos).

Percebe-se, nessa fala, a importância que os educandos atribuem ao ambiente universitário. Eles se sentem, inclusive, mais seguros na UNIPLAC. Isso fica explícito nas palavras dos educandos:

[...] eu me sinto segura e importante aqui na Uniplac, [...] Quero continuar estudando, mas quero que seja na UNIPLAC (Aluna 41 - Turma 1 - 74 anos).

Nunca imaginamos que uma universidade desse gabarito fosse receber pessoas analfabetas como nós. Isso parece coisa de outro mundo. Eu contei esses dias para minha família que mora no sítio que eu estava estudando na UNIPLAC, eles não acreditaram (Aluno 2 - Turma 2 - 62 anos).

Sentar numa cadeira como esta aqui na UNIPLAC, nunca imaginei, tem até o nome escrito, é tudo muito bonito, é uma tristeza que poucas pessoas têm

acesso a este lugar aqui, é um mundo muito diferente, até o cheiro é diferente (Aluno 36 - Turma 1 - 37 anos).

A organização das carteiras na sala de aula usualmente estava distribuída em formato de U, mas eram modificadas de acordo com a necessidade do trabalho encaminhado pelos educadores. Esta forma de organização possibilitava a interação entre os educandos e educadores.

A sala de aula era um ambiente/espço alfabetizador. Na parede, abaixo do quadro, havia o alfabeto feito pelos educandos e educadores; as produções realizadas durante as aulas ficavam expostas na sala; havia muitos livros de literatura infantil, infanto-juvenil, didáticos, paradidáticos numa estante à qual os alunos tinham acesso; também estavam na sala de aula revistas e o jornal diário da cidade, que eram utilizados para leitura das notícias e também para suporte nos trabalhos de recortes. Quando os educandos necessitavam fazer consultas para elaborar sua escrita – sua produção – era possível realizar pesquisa nos materiais escritos e dispostos no ambiente.



Fotografia 1 – Materiais produzidos pelos educandos das turmas 1 e 2³⁴

Conforme Foucambert (1994, p.31), para que a aprendizagem da leitura e da escrita aconteça é necessário que o educando sinta a sala de aula como “[...] um

³⁴ A utilização da imagem foi autorizada por meio de Termo de Consentimento (ver anexo 4).

lugar onde as razões para ler e escrever são intensamente vividas”. Nesse sentido, é possível visualizar, por meio do registro na Fotografia 1, material de leitura construído pelos alunos e socializado com a turma. Além da interação dos educandos no momento realização das atividades.

O material exposto na sala de aula não é mera decoração, mas, como já mencionei, pode servir para consulta no momento da escrita, para leitura, além de instigar a curiosidade. Não é uma simples exposição de material cujo intuito é fazer o educando interagir com a leitura e escrita. Afinal, não podemos reduzir a compreensão dos objetivos desses materiais à ideia de que o ambiente alfabetizador é construído pelo simples fato de existirem, nas paredes da sala de aula, materiais escritos.

Segundo Luria (1998), escrever e ler são funções culturais e pressupõem o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. Portanto, requerem uma mediação de alguém que domine este sistema de signos e símbolos pertencentes ao sistema alfabético. Caberá ao educador organizar situações que possibilitem aos jovens e adultos a reflexão sobre o processo de construção da linguagem escrita.

A fotografia 2 apresenta situações de aprendizagem em que a educadora está realizando um momento de leitura com os educandos.



Fotografia 2 – Momento de leitura.

Tanto na turma 1 quanto na turma 2 observei que a sala de aula consistia em um espaço de aprendizagem onde educadores e educandos podiam falar sobre seus saberes; e os conteúdos de alfabetização tinham sempre relação com a realidade dos educandos. Os saberes que os jovens e adultos trazem para o espaço da sala de aula eram considerados, pois, como diz Fiori (apud FREIRE, 2005), o aluno deve aprender a escrever a sua vida e aprender a dizer a sua palavra.

Alguns educandos que freqüentavam o PROAJAUNIPLAC nunca tiveram acesso à escola e à linguagem escrita. Essa condição de ser sujeito alfabetizado foi negada ou deixada de lado no momento de sua infância. Tal situação é registrada com muita ênfase na fala de uma aluna de 71 anos que freqüentava o projeto:

Estou aqui com medo, eu falei pra ela que estava velha demais pra aprender a ler. Estou até tremendo... Nunca sentei em um banco de escola... Vai ser a primeira vez (Aluna 4 - turma 1 - 71 anos).

Outros ainda ingressaram na escola, mas por diversos motivos foram excluídos e agora estavam retornando, trazendo, é claro, as marcas da sua história, como:

Eu sempre fui muito encabulada, tinha vergonha de tudo. Fui à escola, mas a professora me mandou fazer uma conta no quadro e eu errei. Daí ela me mandou ficar de castigo. A sala inteira riu. Também nunca mais voltei. Ainda hoje quando lembro aquela cena tenho vontade de chorar (Aluna 45 - Turma 1 - 30 anos).

Eu quero contar uma coisa para vocês: a escola mandou eu embora (*sic*). Eles não me agüentaram, tinha hora para tudo, a gente era escravo daquele caderno da professora. Não dá para agüentar, acho que nem ela mesma agüenta, mas tem que ficar lá. Ela precisa do emprego, mas eu não suportei aquilo, não fazia as coisas como eles queriam, e daí fui expulso [...] agora estou aqui. Quem sabe é um pouco melhor (Aluno 50 - Turma 2 - 18 anos).

Com nove anos de idade eu fui para a escola, primeira série. Foi bem, mas daí eu parei de estudar. A escola que eu estudava era um pouco ruim porque os professores não ajudavam muito, a professora gritava muito na sala de aula (Aluno 53 - Turma 2 - 23 anos).

A diversidade de origens, de culturas, de vivências está presente entre os educandos. Cada um traz consigo diferentes conhecimentos, por isso durante o processo de alfabetização é necessário considerar os saberes desses sujeitos. Em alguns momentos da aula, a professora conversa sobre diversos problemas da vida familiar, profissional, também ouve comentários da vivência cotidiana de cada um e ainda discute sobre temas variados. Política, economia, saúde, meio ambiente lazer,

desemprego, a opressão da mulher, os preconceitos, a exploração do indivíduo, a violência, a miséria, as desigualdades étnicas e sociais, a solidão e a condição humana eram objetos de debate, reflexão, pesquisa e aprendizado.



Fotografia 3 – Momento de diálogo entre educador e educadores.

Os diálogos, em decorrência das muitas vozes existentes dentro da sala de aula, foram sendo construídos a partir da necessidade apresentada pelas turmas. Não se trata aqui do espontaneísmo pedagógico, mas as condições do trabalho docente, que era planejado com antecedência, possibilitavam estabelecer referências, comparações e interpretações das condições de vida e de trabalho vividos em diferentes espaços e tempos pelos educandos presentes naquele espaço de interação.

Para muitos educandos, o tempo em que eles estavam na sala de aula se constituía no único momento de lazer e de convívio social. Como a maioria trabalhava, as conversas e bate-papos eram formas de ampliar suas relações de amizade.

Por meio dos relatos dos entrevistados podemos perceber que a função social da escola foi muito além da expectativa inicial que os educandos tinham. Se antes pretendiam voltar à escola para aprimorar conhecimentos como a leitura e a escrita, se sonharam durante anos frequentar uma sala de aula para adquirir alguns conteúdos tipicamente escolares, durante o PROAJAUNIPLAC tiveram mais do que isso. A escola vem lhes proporcionando conhecer e acessar novos espaços, estreitar laços familiares, estabelecer novas amizades e construir novas posturas frente à vida.

[...] depois que eu vim pra cá eu me achei outra pessoa. Eu estou mais feliz, fico esperando com ansiedade no dia de estar no projeto. Sou tratado com respeito (Aluno 4 - turma 2 - 55 anos).

Uma vez tinha jornal, revista lá em casa e onde eu trabalhava e eu só olhava as figuras, mas agora tenho vontade de ler, de enxergar o que está escrito, em tudo tem coisas escritas que são interessantes (Aluna 8 – Turma 1 - 37 anos).

No posto onde trabalho, já sai da lavação, agora sou frentista, sei ler na bomba o valor do dinheiro e quantos litros foram de gasolina ou álcool. Não tenho mais medo nem vergonha, a gente tem que aprender sempre, não é? Agora estou mais feliz (Aluno 14 - Turma 2 - 20 anos).

Estou muito feliz em poder voltar a estudar. Isso renovou minha vida. Já consigo ler e me sinto muito bem nesse grupo, somos unidos (Aluna 17 - Turma 2 - 44 anos).

Depois de entrar no projeto minha vida mudou muito: saber ler as placas das lojas, cartazes, ler as correspondências que chegam, agora consigo fazer lista de compras. (Aluna 26 - Turma 1 - 55 anos).

Aqui neste projeto eu descobri que sou gente e aprendi que também temos diferentes conhecimentos. E que não tem ninguém que sabe tudo (Aluno 56 - Turma 2 - 56 anos).

Se aprender a ler e a escrever poderia, para eles, ter outro significado quando mais jovens, uma forma de tentar outras profissões mais bem remuneradas ou trabalhos mais leves, hoje representa um espaço que transforma suas relações pessoais e sua relação consigo mesmo. Sentem-se pessoas mais seguras, mais desinibidas e mais felizes. Percebe-se, em suas falas, a alegria de se verem como estudantes e os reflexos positivos, decorrentes da iniciativa de voltar a estudar, em vários setores da vida de cada um.

Estou muito orgulhosa por isso, mas ainda falta bastante coisa para eu me realizar, mas quero terminar pelo menos o 1º grau, porque meus filhos me falaram que eu não consigo terminar o 2º grau porque é muito difícil, mas tenho 47 anos e posso tentar (Aluna 1 - turma 1 - 47 anos).

Eu tinha muita vergonha de participar, de uma conversa. Quando estava junto com meus filhos, eu sempre perguntava: “O que é isso? Que palavra é essa? Como é que escreve isso?” Hoje não tenho mais vergonha de sentar no meio deles. Então eu fiquei muito mais desinibida depois que eu comecei a estudar (Aluna 3 - Turma 1 - 38 anos).

Na primeira semana de aula eu estava muito assustada, não entendia nada, tudo era diferente. Cheguei até a pensar em desistir, mas criei coragem e continuei, e hoje estou muito feliz (Aluna 10 - Turma 2 - 51 anos).

Estou mais alegre, tenho vontade de sair, converso mais com a minha família, com as minhas vizinhas. Agora eu vou até nas reuniões do bairro, e já consigo discutir e dar minha opinião sobre os problemas do nosso bairro (Aluna 16 - Turma 1 - 54 anos).

Aqui neste projeto eu descobri que sei muita coisa. Parece que as coisas vão saindo de dentro da gente, mas quando penso que já sei muito, vejo que tenho muito que aprender. Mas aqui aprendi que temos diferentes conhecimentos (Aluna 38 - Turma 1 - 30 anos).

A configuração da sala de aula na universidade – um espaço onde os sujeitos interagem – ultrapassa a mera descrição. Nela conviveram sujeitos singulares em constituição que, nas suas interações com os acontecimentos e com os outros sujeitos, agem ou reagem desta ou daquela maneira. Em suas trajetórias estabelecem diferentes experiências de aprendizagem. Nesse contexto expressam-se as relações interpessoais de indivíduos – educadores (docentes e bolsistas) e educandos – que vão constituindo condições sociais específicas que influenciam, produzem e dão significado ao processo de alfabetização. Nesse sentido, falar da sala de aula implica compreender as relações entre sujeitos.

Dentre os momentos de observação de sala de aula, destaco a seguir um que permite analisar a relação educador/educando e o transcorrer do processo de ensino-aprendizagem. Para análise dos dados servirá de apoio a sustentação teórica dos autores já mencionados anteriormente.

Os educandos manifestaram o desejo de entender e aprofundar os estudos sobre o tema MEIO AMBIENTE. A primeira situação trabalhada foi a compreensão dos alunos sobre o conceito de “meio ambiente”.

A educadora problematizou qual era a compreensão da turma sobre esse tema. E os alunos começaram a falar:

Educando1 - *Meio ambiente é tudo.*

Educando 2 - *Eu escuto falar muito de meio ambiente.*

Educadora - *O que você escuta falar?*

Educando 2 - *Que é necessário cuidar do meio ambiente, preservar, porque se isso não acontecer os prejudicados seremos todos nós.*

Educando 3 - *A senhora sabe estas enchentes que acontecem em todo o Brasil? Isso não está certo; alguma coisa o homem está fazendo de errado, está agredindo a natureza.*

Educadora - *O que é agredir a natureza?*

Educando 3 - *Agredir a natureza é jogar lixo nos rios, e cortar as árvores. É poluir o ar. Também eles só querem construir prédios, não se preocupam com nada. Fazem aterro em lugar que não dá, por isso que acontecem esses desmoronamentos.*

Educando 4 - *Eu tenho muita vontade de aprender sobre este tema para poder orientar meus filhos.*

Toda essa reflexão aconteceu durante a aula, e a educadora foi problematizando, provocando a reflexão sobre o tema e os alunos foram fazendo suas análises a partir do seu conhecimento cotidiano. No final das atividades um educador bolsista disse: “É muito interessante como eles têm uma capacidade de reflexão acadêmica que muitos alunos que estão na Universidade, que estudam comigo, não consegue fazer”.

Disso decorre a idéia de que, na sala de aula, são necessários momentos de questionamentos, conflitos, dúvidas e incertezas, para que a diversidade de conceitos se faça presente de modo que as elaborações aconteçam a partir das diferentes vozes que se interpõem entre os sujeitos. Como aponta Rego (1995, p.88):

A heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como um fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimento de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca, de repertórios, de visão de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais.

No dia seguinte à experiência narrada, a aula iniciou com a leitura do texto intitulado: “O Recurso que vem do Céu” – digitado pela educadora e entregue a cada um dos educandos. O referido texto fala sobre a importância da água em nossa vida e no meio em que vivemos. Todos os educandos tentaram ler. Em seguida, a educadora transcreveu-o no quadro e juntos fizeram a leitura. Durante a leitura coletiva a educadora foi aproveitando para explicar o significado das palavras, acentuação, pontuação, parágrafo e o significado de todo o texto em si. Depois foram feitos comentários e levantamento de perguntas sobre o texto. Nesse dia ainda foi trabalhada a composição química da água. Esse trabalho foi decorrência de uma pergunta feita por um dos educandos, e logo respondida pela educadora – atitude que captou a atenção de todos os participantes. Depois de transcrito e estudado o texto, levantou-se palavras

significativas e a professora registrou-as no quadro solicitando que todos circulassem as palavras no seu texto. As palavras destacadas foram: **água - vida - direito - pessoa humana - chuva.**

O educador como mediador pode intervir no processo de aprendizado do educando, no ponto em que ele se encontra, compreendendo seus limites e possibilidades e não de forma única como a prevista na educação tradicional. Por esse motivo, ressalto a importância de o educador, ao planejar suas aulas, ter em mente os processos já adquiridos e aqueles em desenvolvimento, provocando situações de aprendizado por meio de atividades diferenciadas, discussões e reflexões que conduzam o educando à elaboração e reelaboração de seu conhecimento.

Vygotsky (1988) considera, em particular, dois componentes essenciais para a mediação³⁵: “os instrumentos e os signos”. Os instrumentos são elementos externos, utilizados pelo homem para ampliar, facilitar as possibilidades de transformação e intervenção sobre a natureza, sendo que sua função é regular a ação sobre os objetos. Os homens são capazes de produzir seus instrumentos intencionalmente com o intuito de satisfazer as necessidades imediatas, preservando, conservando e ampliando suas funções para uso posterior e também para a transmissão de sua finalidade para outros membros de sua espécie.

Já a função do signo é considerada como interna, pois auxilia nas atividades psíquicas do indivíduo. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 1981, p. 59-60). Nessa ótica, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos produzidos culturalmente (a linguagem, a escrita, os números, etc.), mediante a interação com outros sujeitos. Os signos constituem-se em instrumentos especificamente humanos que auxiliam no desempenho de uma atividade psicológica, portanto, a mediação se dá através do emprego de instrumentos e signos que proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Dessa maneira, no processo de estruturação das funções superiores, os instrumentos e os signos funcionam como meios de traduzir a experiência, assumindo

³⁵ O conceito de mediação para Vygotsky (1981), em termos genéricos, é o processo de intervenção de um determinado elemento intermediário numa relação, de modo que ela deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

preponderante papel na construção do conhecimento, ampliando e aperfeiçoando as maneiras pelas quais as crianças, ou os adultos, processam informações e formas representativas, constituindo-se em ponto fundamental da elaboração na dinâmica da alfabetização em suas diversas formas. Pela natureza psicológica do homem, que é social, as funções psicológicas superiores são gestadas, inicialmente, na coletividade, nas diversas relações efetivadas entre os homens. Nessa perspectiva, é importante entender as relações recíprocas específicas entre aprendizagem e desenvolvimento, assegurando o caráter ativo dessas na aquisição do conhecimento e na formação das funções psicológicas superiores.

Então, podemos dizer que o desenvolvimento não acontece espontaneamente, nem pela ação individual dos sujeitos sobre o meio. A construção dos sistemas cognitivos acontece do nível social para o individual, constituindo-se as atividades no plano interpessoal e internalizando-as no plano intrapessoal. Vygotsky (1981) esclarece que a passagem de um nível interpsicológico para um nível intrapsicológico acontece através da internalização. Isso implica na reconstrução interna pela criança, pelo jovem e pelo adulto de uma atividade externa, como resultado de processos de interação ao longo do seu desenvolvimento.

Para explicar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1981) definiu dois níveis de desenvolvimento. O primeiro, denominado de nível de desenvolvimento real, determina o resultado de um ciclo de desenvolvimento já completado – o que o aluno sabe fazer sozinho, o que já aprendeu, o que já domina –, quando o indivíduo não necessita mais da interação com outro sujeito. Se considerarmos a relação entre desenvolvimento e aprendizado na escola, o nível de desenvolvimento real determina o que já foi internalizado. Ao analisarmos o que o aluno consegue fazer sozinho, em termos de resolução de problemas, estamos apenas verificando um processo que já está terminado.

O segundo nível, denominado de desenvolvimento potencial, determina o que o aluno ainda não aprendeu, o que ele ainda não consegue fazer sozinho e para o que necessita de interações, a fim de aprender/internalizar. Esse processo é o que está em andamento, que o aluno consegue fazer com a ajuda de alguém, processo em potencial de aprender. Assim, o autor explica a zona de desenvolvimento proximal como sendo a

distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelo desenvolvimento de resolução de problemas com o educador ou com um colega que conhece mais um determinado assunto, um determinado procedimento ou uma seqüência de ações estrategicamente organizadas (VYGOTSKY, 1981).

Dessa forma, Vygotsky chama a atenção dos educadores para a importância da interação nos processos que estão em desenvolvimento e do olhar atento do professor para a heterogeneidade presente em sala de aula, pois, segundo o que afirmamos anteriormente, o processo de desenvolvimento não é linear nem igual para todos. Portanto, numa sala de aula temos diferentes níveis de desenvolvimento real e potencial, criando, por sua vez, muitas zonas de desenvolvimento proximal.

Na aula subsequente, o trabalho aconteceu com essas mesmas palavras, que eram chaves no texto, a partir de atividades como: 1) Quantas vezes aparece a palavra água no texto? Circule no texto a palavra água; 2) Observe a palavra água. Dentre as letras abaixo, pinte somente as que formam a palavra água - G C L A T U S O A; 3) Junto com os colegas, localize, no texto, a palavra “vida” e monte esta palavra com o auxílio do alfabeto móvel. Foi solicitado também que os alunos elaborassem um acróstico com a palavra vida, escrevendo outras palavras.

É pela utilização de palavras que jovens e adultos vão ampliando seu universo lingüístico e fazendo leituras do mundo que os cerca. Afinal, as palavras que pronunciamos podem expressar sentimentos, verdades, mentiras, coisas boas ou ruins, estabelecem relação de poder, determinam situações. Temos aqui a possibilidade de refletir com Bakhtin (1988, p.95), quando aponta que “a palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”.

Outras atividades foram realizadas: escreveram no caderno; resolveram palavras cruzadas, desenharam, completaram as palavras e finalmente produziram seu próprio texto, auxiliados pela educadora docente e pelos educadores bolsistas.

Para educadores e educandos, a participação, a interação, o diálogo, a cooperação, a teorização e a reflexão são os espaços possíveis de sentido, que produz meios de aprender/ensinar como atividade criativa, como processo e como movimento social. Ratifico aqui a compreensão de que a relação entre educador e educando não deve ser de cima para baixo, imposta, tampouco o professor deposita conhecimento no

aluno, é uma relação de trocas de experiências e conhecimentos num constante movimento dos diferentes saberes, onde um não se sobrepõe ao outro.

Neste capítulo desenvolvi um diálogo com os referenciais teóricos e com as falas dos educandos, suas expectativas em relação ao aprendizado da leitura e da escrita e como esses jovens e adultos fazem uso da leitura e da escrita no seu cotidiano; bem como os principais aspectos que interferiram no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos educandos que retornam à escola para aprender a ler e escrever.

Os educandos explicitaram suas expectativas e os motivos que os levaram a buscar a aprendizagem da leitura e da escrita neste momento de suas vidas. Entre eles podemos registrar: a construção de uma nova identidade; a construção de sua autonomia nas ações cotidianas; a possibilidade de ascensão profissional; a necessidade de ser valorizado; não ser mais enganado; ser reconhecido como sujeito histórico. Quanto aos usos sociais da leitura e da escrita, os educandos apontam situações que estão ligadas às suas expectativas, pois afirmam que para eles a aquisição dessas competências vai possibilitar: conseguir um emprego; sua autonomia; ler e escrever na vida real; suprir as necessidades cotidianas; auxiliar os filhos; decifrar as tarefas rotineiras; escrever o nome.

Também foi possível perceber nas falas dos educandos que as situações que impossibilitaram sua trajetória escolar no ensino regular – como a exclusão por ser mulher; não dominar a linguagem padrão; não ter material adequado; não encontrar sentido na escola – não apareceram agora, no espaço do projeto.

5 SABERES CONSTRUÍDOS AO LONGO DO PROCESSO FORMATIVO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo de educação de jovens e adultos? E, quais são os saberes de que os educadores lançam mão no processo de alfabetização dos jovens e adultos? Foram as questões de pesquisa que orientaram a construção das reflexões e as análises desenvolvidas em relação aos saberes construídos ao longo do processo formativo pelos educadores docentes e educadores bolsistas vinculados ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos na Universidade.

A situação atual do ensino no contexto da educação de jovens e adultos requer a formação continuada do professor como um elemento essencial na construção da prática pedagógica. Essa preocupação traz à tona reflexões de autores que tomaram a prática pedagógica como objeto de investigação, buscando identificar elementos essenciais ao processo de formação crítica do professor e à construção de uma prática docente transformadora. Para discutir os saberes da formação do professor dialogamos com: Freire (1987, 1988, 1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005); Vygotsky (1981, 1988); Luria (1979, 1983, 1987, 1988, 1992, 1997, 1998); Tardif (2002); Gauthier (1998), entre outros. As reflexões desses autores ofereceram subsídios para realizar a análise dos dados e compreender a interseção entre o processo de alfabetização e o processo de formação.

O educador precisa não só aprender, mas aprender o processo de investigação, incorporando a postura de pesquisador a seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula. Ao refletir sobre o processo de formação de educadores, Tardif (2002) argumenta sobre a necessidade de se levar em conta o conhecimento do trabalho do docente, os

seus saberes cotidianos. Tal postura desconstrói a idéia tradicional de que os educadores são apenas transmissores de saberes produzidos por outros especialistas. Tardif defende que o saber não se reduz, exclusiva ou principalmente, a processos mentais, cujo suporte é a atividade cognitiva dos indivíduos, mas é também um saber social que se manifesta nas relações complexas entre educador e educando. Segundo o autor, há que se “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p.16).

Para refletir sobre a formação do educador na sua inter-relação com as práticas alfabetizadoras na Educação de Jovens e Adultos, analisei as relações entre os saberes acadêmicos de formação, os saberes da experiência docente e as necessidades essenciais de aprendizagem dos educandos em processos de alfabetização. Para Tardif (2002), é necessária a compreensão de que o saber do educador tem como objeto de trabalho seres humanos e que este saber advém de várias instâncias: da família, da escola que o formou, da cultura pessoal, da universidade, provêm dos pares, dos cursos da formação continuada. O autor assinala também que o saber docente é plural, heterogêneo, é temporal, pois se constrói durante a vida e o decurso da carreira, portanto, é personalizado, situado.

Essa concepção a respeito da amplitude de saberes que forma o saber do educador é fundamental para entender a atuação de cada um no processo de trabalho coletivo desenvolvido pela escola. Cada educador, com sua individualidade, contribui na construção do projeto pedagógico, o que traz uma diversidade de olhares, levando a uma ampliação das possibilidades e à construção de outros novos saberes.

Daí a necessidade de o educador estar aberto à aprendizagem, ter uma atitude reflexiva no enfrentamento dos obstáculos e situações desafiadoras que estão presentes na sala de aula, o que requer um educador atento; que inserido no contexto pedagógico, procura desvelar a realidade em sua complexidade, refletindo antes, durante e depois do processo. Como explica Pinto (1993, p. 21), “o caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende”.

Foi nesse movimento de ensinar e aprender que o projeto de extensão “Alfabetização de Jovens e Adultos nos Bairros Popular, Habitação e Universitário – PROAJAUNIPLAC” orientou suas atividades, iniciadas em maio de 2006. É neste contexto que a pesquisa está inserida, e é a partir dele também que busco compreender quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo de educação de jovens e adultos; e quais são os saberes de que os educadores lançam mão no processo de alfabetização dos jovens e adultos.

5.1 APRENDI QUE TEMOS SABERES DIFERENTES

O PROAJAUNIPLAC contempla um duplo movimento: o movimento de a universidade possibilitar o acesso à alfabetização àqueles que jamais a alcançariam como estudantes da escola formal – os jovens e adultos analfabetos que integram suas turmas; e ainda, o movimento da formação e da prática pedagógica em alfabetização para graduandos das licenciaturas, os quais, talvez, nunca tivessem pensado em alfabetizar no espaço universitário.

A formação de professores em cursos de graduação em pedagogia, ou nas diferentes licenciaturas, tradicionalmente acontece com a dicotomia entre o espaço/tempo da formação e o espaço/tempo da ação. E o contato com o espaço do ensino, na maioria das vezes a escola, é feito apenas nos anos finais dos cursos, nas disciplinas de prática de ensino. Nesse momento, o graduando se vê diante do desafio de “pôr em prática” as teorias que foram estudadas na Universidade. E, muitas vezes, diante da realidade vivenciada na escola, a sensação é de que, como aponta Zeichner, “a pesquisa educacional conduzida pelos acadêmicos é irrelevante para suas vidas na escola” (*apud* LEAL, 2006, p.114).

Como já mencionei (capítulo I desta tese), o curso de Pedagogia da UNIPLAC não contemplava na sua estrutura curricular a formação para a modalidade de ensino de jovens e adultos. Preocupação que até pouco tempo atrás (4 anos) não era considerada, discutida, problematizada na/pela Universidade, pareciam não existir problemas de analfabetismo na cidade e na região.

Os graduandos do curso de Pedagogia da UNIPLAC e das demais licenciaturas, ao inserir-se no mercado de trabalho, acabam realizando uma transposição das aprendizagens construídas na sua formação em educação infantil e séries iniciais para atuar no campo da Educação de Jovens e Adultos. Essa ausência de especificidade na formação do educador de jovens e adultos tem se refletido nas práticas pedagógicas, conforme registrado nas falas dos educadores:

Eu me senti um pouco despreparada. O nosso curso não orienta como trabalhar com adultos, pois é um trabalho diferente (EB³⁶ - 5).

Tudo que aprendi sobre como alfabetizar os jovens e adultos foi na própria prática no Projeto, pois meu curso na Universidade não prepara nada (EB -23).

No curso de Pedagogia, que eu estou concluindo, não existe nenhuma disciplina que ajude a compreender como alfabetizar jovens e adultos (EB -21).

Esta é uma modalidade de ensino que existe na legislação, portanto acho que o curso, e aqui faço um destaque para o curso de Pedagogia, deveria fundamentar os alunos teoricamente para este trabalho. É bem diferente trabalhar com os adultos. Alfabetização, então, não dá para fazer de qualquer jeito. Aproveitei alguns fundamentos da psicologia, da sociologia para compreender quem são esses sujeitos, mas nas disciplinas específicas como fundamentos da matemática, da alfabetização, enfim na parte específica do curso, nada. Talvez porque não é este o foco (EB - 20).

Em suas falas os educadores mencionam a ausência de um aprofundamento teórico voltado para as especificidades dessa modalidade de ensino. Apontam também a necessidade de saberes específicos para o trabalho com jovens e adultos – esses, nomeados por Gauthier (1998) como saberes disciplinares. Segundo Gauthier (1998, p. 29),

[...] os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos.

Na visão dos educadores, esses saberes disciplinares precisam ser trabalhados na universidade, aproximando a atuação do educador em sala de aula com os conhecimentos nos quais tal ação é fundamentada.

Nesse sentido podemos dizer que o saber docente se constrói à medida que os conhecimentos da formação inicial, construídos no curso de graduação onde os educadores estão inseridos, se articulam com os saberes gerados no processo de

³⁶ Vou utilizar no texto, para identificação, EB para Educador bolsista e ED para Educador docente.

formação e na prática alfabetizadora. De fato, conforme Gauthier (1998, p. 29) assinala, o ensino envolve a “mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

Focando a discussão sobre os saberes que constituem uma espécie de reservatório utilizado pelos professores na sua ação docente, Gauthier (1998) refere-se aos seguintes saberes: a) os *saberes disciplinares* – que são aqueles produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas. É o conhecimento por eles produzido a respeito do mundo; b) os *saberes curriculares* – dizem respeito às transformações sofridas pelas disciplinas para se constituírem em programas de ensino; c) os *saberes da ciência da educação* – são determinados conhecimentos profissionais que, embora não estejam diretamente relacionados com a ação pedagógica, informam ao professor a respeito de várias facetas de sua função; d) os *saberes da tradição pedagógica* – constituem-se em concepções prévias do magistério existentes entre os alunos no início de sua trajetória de formação docente, sendo posteriormente modificados, refletidos, resignificados pelos saberes experienciais; e) os *saberes experienciais* – são saberes construídos pelos professores por meio de suas próprias experiências no exercício de sua ação pedagógica; f) os *saberes da ação pedagógica* – por sua vez, são saberes experienciais dos professores validados através de pesquisa em sala de aula e publicizados.

Os saberes se ampliam quando o educador tem a possibilidade de “dizer”, de pensar sua prática e dialogar, de forma sistemática, com a teoria. Nesse sentido, o processo de formação dos alfabetizadores, no contexto do PROAJAUNIPLAC, foi realizado com a participação de todos os educadores bolsistas e educadores docentes, constituindo-se em espaços coletivos de aprendizagem, construção/ reconstrução dos princípios norteadores para subsidiar uma intervenção significativa no processo de alfabetização cidadã dos jovens e adultos inseridos no Projeto.

A prática como elemento formador do educador está presente nas falas dos educadores quando apontam a lacuna que a universidade deixa em seu processo de formação, diferenciando assim o saber acadêmico do saber da prática:

Esta relação direta com o educando na sala de aula possibilita uma aprendizagem diferenciada daquela que aprendemos na sala de aula da universidade. Uma coisa é discutir sobre o que os autores falam sobre o assunto. Outra coisa é vivenciar que o educando adulto tem saberes diferenciados (EB - 11).

Concordo com Tardif (2002, p.23) e reafirmo a necessidade da formação dos educadores considerar o equilíbrio entre “os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas”.

No primeiro momento, o processo de formação aconteceu de forma intensiva (40h). Mas, posteriormente, ocorreram outras situações de formação durante o desenvolvimento do Projeto. Portanto, não foi uma formação em um determinado tempo e espaço, mas ao longo do processo e a partir dos desafios do cotidiano enfrentados pelos educadores na sala de aula. O processo formativo ocorreu durante toda a realização das atividades (durante os três anos em que o Projeto foi desenvolvido) com os educandos. Oportunizou-se, dessa forma, um diálogo sistemático buscando relacionar a prática com a teoria.

As discussões tinham como proposição central a reflexão em torno da produção do conhecimento para os educadores e para os educandos e também consistia em refletir/planejar atividades pedagógicas que possibilitassem aos educandos apropriarem-se de conhecimentos que favorecessem a leitura de mundo e a leitura da palavra.

Para Freire (1997), um dos principais saberes vinculados à prática educativa é a reflexão crítica sobre a prática, que deve ser fundamentada na relação teoria/prática. A dialética teoria/prática é exigência feita ao educador, uma vez que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1997, p. 32).

Das observações que realizei, posso afirmar que o educando em processo de alfabetização necessita de um educador atento às suas necessidades de aprendizagem, que procure conhecer a sua origem, seus hábitos, sua realidade social e

cultural. Muitas vezes os educandos chegam à sala de aula cansados e desestimulados pelas atribuições do trabalho e dos problemas familiares. Nesse sentido, é fundamental o desenvolvimento de um ensino prazeroso aos educando, situado, que torne as aprendizagens significativas. Essa percepção também foi identificada pelos educadores quando relataram que:

Não é possível trabalhar com os jovens e adultos com o conhecimento desvinculado da realidade deles (EB - 1).

Precisamos trabalhar com situações significativas para nossos alunos. Muitos já fugiram da escola porque não agüentaram (EB - 8).

Na sala de aula precisamos sempre ter uma carta na manga. Quando percebemos que a atividade já não está mais interessante, é preciso retomar (EB - 11).

Eu percebi na sala de aula que os alunos não gostam de fazer sempre as mesmas coisas. Sempre é importante ter uma novidade. Propor encaminhamentos pedagógicos diferenciados possibilita aos alunos formas prazerosas de aprendizagem e possibilidades para que todos aprendam. Eles e nós (EB - 18).

Por meio dessas afirmações, é possível perceber que os educadores reconheceram a singularidade dos jovens e adultos para o desenvolvimento das práticas alfabetizadoras e, compreenderam a necessidade de respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus educandos. E ainda, argumentando que, caso contrário, o ensino fica limitado à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever de forma mecânica.

Dessa forma observou-se a preocupação dos educadores em trabalhar com os conhecimentos vinculados ao cotidiano do educandos, às suas vivências; apontando a importância de oportunizar aos educandos situações de aprendizagem significativas, que não desqualificassem os conhecimentos por eles adquiridos ao longo de sua vida. Segundo Vygotsky (1981, p.101), o diálogo cognitivo com as experiências/vivências dos educandos pode criar condições de aprendizagem mais adequadas, pois

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. O aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A compreensão da relação entre processo de desenvolvimento e aprendizagem possibilita aos educadores condições diferenciadas para entender os educandos, a partir de uma visão ampliada e dinâmica do processo de desenvolvimento desses sujeitos. Tais compreensões têm em vista a construção de intervenções educativas coerentes com a realidade histórica e social e, portanto, coerentes também com as necessidades concretas dos jovens e adultos que retornam à escola para aprender a ler e escrever.

Tais considerações vão ao encontro do que Tardif (2002, p.16), fazendo referência ao campo de saberes que o educador mobiliza para conduzir sua ação pedagógica, afirma: “Os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, os saberes dele”.

Nessa perspectiva, os educadores vão se constituindo no seu fazer diário, por meio de conhecimentos que vão adquirindo, produzindo, na relação com os educandos e nos desafios que aparecem. Mais uma vez recorro a Tardif (2002, p. 13) quando diz que o ato de ensinar não está ligado somente à ação do educador, mas acontece nas trocas com o educando.

Saber agir com os outros seres humanos que sabem que lhes ensino. Daí decorre todo um jogo sutil de conhecimentos, de reconhecimentos e de papéis recíprocos, modificados por expectativas e perspectivas negociadas. Portanto, o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através das relações complexas entre o professor e seus alunos.

Os educadores indicaram que, nas trocas com os educandos, vão construindo saberes. Segundo Gauthier (1998), não é só a academia que produz conhecimentos, mas o educador, em sua prática docente, constrói um conjunto de saberes que são elementos fundamentais para enfrentar os desafios de sua prática profissional. Tal percepção é revelada na fala dos educadores:

É uma turma muito boa, eles conhecem muito sobre as coisas da vida. Têm uma capacidade de refletir sobre os problemas da sociedade com coerência e discernimento das condições existentes. Eu aprendo muito todos os dias que eu entro na sala para trabalhar com eles (EB - 2).

O que eu aprendi aqui neste trabalho com os jovens e adultos eu não vou esquecer, e isso não está escrito nos livros. É incrível, mas é só vivenciando, refletindo, estudando em grupo, que você percebe (EB - 12).

Eu quero ser muito sincera, achei que o analfabeto era incapaz de pensar, de refletir sobre as coisas do mundo. Mas vivenciei situações com os jovens e adultos que fiquei sem palavras. Aprendi que temos saberes diferentes. Mas todos sabem algumas coisas. Isso é fantástico. Acho que aprendi muito mais com eles do que eles comigo (EB - 25).

Trabalhamos sobre meio ambiente. Foi uma solicitação do grupo. Quando iniciamos a discussão sobre o que era meio ambiente, nossa, eles tinham o que dizer, falaram tantas coisas, relacionaram situações presentes com as do passado, eu não imaginava que isso fosse possível. Eles têm uma experiência de vida que a Universidade não ensina. Eu fui pesquisar muitos assuntos para não ficar para trás na aula seguinte. Fiquei envergonhada. Achei que sabia tudo sobre meio ambiente, mas aprendi muito com eles. Acho que eu aprendi mais do que ensinei (EB - 24).

Percebi na fala dos educadores a representação ainda presente da incapacidade do sujeito que não domina a linguagem escrita. Existe preconceito contra o analfabeto, percebido, muitas vezes, como um sujeito menor, incapaz, inútil, sem condições de estabelecer relações.

Eu nunca imaginei que uma pessoa que não soubesse ler tivesse um conhecimento tão grande das coisas do mundo (EB - 11).

Os alunos sabem muitas coisas, na oralidade são excelentes, mas não conseguem registrar (EB - 24).

Observei também um sentimento de “piedade” em relação ao analfabeto, por parte de alguns educadores. No entanto, na própria interação, no processo de educar, os educadores perceberam que este é um sentimento rejeitado pelos educandos.

No início eu sentia muita pena daquelas pessoas com uma idade avançada e que não conseguiam escrever seu nome. Depois percebi que ter pena não iria ajudar em nada, e eles não gostam de se sentir os “coitadinhos” (EB - 7).

Em diferentes situações eles se manifestaram dizendo: sou analfabeto, mas não sou burro, idiota (EB - 11).

Gostaria ainda de fazer um destaque à percepção dos educadores no que diz respeito à existência de saberes diferentes, o reconhecimento de que eles, mesmo estudando na Universidade, também não dominam tudo, somente porque são alfabetizados. O educador relata que “foi pesquisar”, porque percebeu suas limitações. Essa compreensão aconteceu na própria prática pedagógica com os sujeitos analfabetos. O educador percebeu, na interação, a necessidade da pesquisa para que todos os educadores e, neste caso, o educador de jovens e adultos, vivenciem o

desafio de estar atento e aberto para aprender *na e pela* interação com o outro. Conforme Freire (1999, p.17) escreve: “Não há saber maior ou saber menor. Há saberes diferentes”.

Quando nos referimos a educandos jovens e adultos, temos uma grande diversidade e heterogeneidade de sujeitos. Um sujeito que tem condições de aprender/ensinar, independente das diferenças sociais, raciais, físicas, religiosas, intelectuais. Oliveira (1999, p. 2) chama atenção para isso quando diz que “Refletir sobre a EJA, sobre o sujeito Jovem e Adulto, é transitar em três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de não-crianças, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais”. Trata-se de um sujeito que não é passivo diante do processo educativo; mas parte integrante dele, e que, por isso, deve ser envolvido na construção de seu aprendizado.

Para os educadores, o processo de formação vivenciado no Projeto foi significativo, conforme revelam seus depoimentos:

Estou adquirindo os saberes aqui no projeto, nos estudos e na prática com os jovens e adultos (EB - 3).

Novo. Tudo era muito novo. Não sabia como alfabetizar adultos. Imaginava tudo diferente. Mas hoje posso dizer que os conhecimentos aqui aprendidos são importantes para minha formação acadêmica e pessoal (EB - 15).

Acho que todo projeto deveria ter uma formação para os bolsistas. Eu nunca tinha trabalhado com adulto, só com educação infantil, por isso se não fosse a capacitação não teria condições de trabalhar, e agora percebo como é importante conhecer sobre como alfabetizar o adulto para poder trabalhar (EB - 23).

O movimento entre teoria e prática acontecia efetivamente. Esse experimentar e avaliar, ir a campo e voltar para discutir e tentar refletir sobre os resultados, se construiu em verdadeiro espaço de reflexão, ação e reflexão.

Mais uma vez podemos refletir com Tardif (2002) quando se posiciona contrário à idéia tradicional da relação teoria e prática: o saber está somente do lado da teoria, ao passo que a prática ou é desprovida de saber ou portadora de um falso saber baseado, por exemplo, em crenças, ideologias, idéias preconcebidas. O autor é contra a idéia de que o saber é produzido fora da prática e, portanto, sua relação com a prática só pode ser uma relação de aplicação. Afirma ainda que, hoje, sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe em um sistema de

práticas e de atores que as produzem e as assumem. Isso representa a afirmação da idéia de que pelo trabalho o homem modifica a si mesmo, as suas relações e busca transformação de sua própria situação e a do coletivo a que pertence.

Sendo assim, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, sobre o saber docente, enriquecem a prática reflexiva, e esta, por sua vez, ao acontecer, realimenta e organiza o pensar, possibilitando ao professor abandonar práticas lineares, incorporando determinantes mais amplos ao seu trabalho pedagógico.

Freire (1997) chama atenção para a clareza que devemos ter a respeito da relação teoria-prática, tendo em vista que ela possibilita ao educador compreender que a educação não é um processo de transferência de conhecimentos, mas de criação, em que há possibilidade de construção individual e coletiva. Só há ensino porque há aprendizagem, e isso vem se constituindo na história da humanidade, pois quando o homem descobriu que era possível ensinar porque aprendeu e aprendeu pela experiência, passou a buscar mais conhecimento. Dessa maneira, educador e educando se tornam parceiros na construção do conhecimento.

5.2 ALFABETIZAR ADULTO NÃO É A MESMA COISA QUE ALFABETIZAR CRIANÇA

Como alfabetizar o jovem e o adulto? É necessária uma cartilha? Alfabetizar criança e adulto não é igual? O que é necessário para o adulto aprender a ler e a escrever? Será que vamos conseguir alfabetizar? Esses foram alguns dos questionamentos presentes nos momentos dos encontros de formação/reflexão e planejamento dos educadores.

Nos momentos de observação ficou evidente que os educadores traziam consigo marcas do seu processo de alfabetização quando argumentavam:

Eu aprendi a ler com uma cartilha e deu certo. Lembro até hoje seu nome: "Caminho Suave". Primeiro aprendia a palavra, depois separava em sílabas, depois aprendia as famílias silábicas e no final juntava as sílabas e formava outras palavras. Eu aprendi a ler muito bem assim (EB 24)

Eu ainda tenho muitas dúvidas se eles vão aprender dessa forma. Eu achava melhor ensiná-los com uma cartilha. Tem uma seqüência lógica, é mais fácil para nós e para eles (EB - 27).

Também apareceu a insistência em continuar o trabalho com material já formatado para as turmas:

É melhor ter uma cartilha pronta para seguir, daí saberemos onde estamos indo. E poderemos fazer tudo igual para a turma do vespertino e do noturno. É bem mais fácil. Estamos inventando coisas que não sabemos se vai dar certo. Eu estou insegura. E para aprender a ler tem que saber as letras, sim (EB - 15).

Vejo nessas manifestações dos educadores marcas das relações sociais constitutivas de sua alfabetização. A prática pedagógica alfabetizadora concebida de maneira artificial, pautada no ensino de palavras soltas, entendida como simples aquisição do código gráfico (letras, sílabas, palavras) fica completamente dissociada da situação real e vivida pelo aluno. Decodificar símbolos gráficos, repetir exercícios silábicos e escrever ortograficamente correto desenvolvem habilidades motoras, mas não superam as fronteiras da codificação e decodificação. Quando o educador afirma que “para aprender a ler tem que saber as letras, sim”, ele está apontando para a necessidade de trabalhar com a materialidade do código. Identifico que esta posição se deve ao fato de que para alguns educadores só é possível alfabetizar por meio do processo de codificação/decodificação.

Essas referências não são dadas *a priori*, mas são mediadas por parceiros sociais, seus interlocutores ao longo de sua existência, que participam na constituição enquanto sujeitos históricos. Portanto sua formação vai se constituindo a partir de uma multiplicidade de relações sociais, institucionais e afetivas, que atuam e orientam esse processo.

Nas palavras de Tardif (2002), o saber docente é um saber plural, oriundo da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); de saberes disciplinares (saberes que correspondem ao diverso campo do conhecimento e emergem da tradição cultural); curriculares (programas escolares) e experiências (saberes produzidos pelos professores com base no seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio). O que exige do professor capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condição para sua prática. A expressão utilizada por Tardif, “mobilização de saberes”, transmite uma idéia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os

saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor.

Outro aspecto identificado foi que, de modo geral, está presente na reflexão dos educadores a necessidade de conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos:

É preciso ter conhecimento sobre alfabetização para trabalhar com os alunos, não pode ser de qualquer jeito. O professor precisa ser o mediador do conhecimento para seu aluno. Mas para fazer isso precisa saber (EB - 19).

Alfabetizar por alfabetizar um jovem e adulto não basta, se torna um processo mecanizado, temos que dar sentido dentro de um contexto e que seja prazeroso para eles (EB - 20).

O processo de alfabetização é muito complexo, por isso devemos sempre estar em busca de novos conhecimentos para ajudar nosso aluno (EB - 21).

Aparece também nessas falas, outra dimensão do trabalho do educador de jovens e adultos, aquela que desloca o foco de pensar o educando como uma “tabula rasa”, que não tem conhecimento, que chega à sala de aula para aprender o que o educador irá transmitir e aceitar como verdade absoluta e inquestionável. Desloca para um modo diferente de perceber e compreender o educando como um ser social e histórico que tem saberes sobre as coisas e o professor como o mediador do conhecimento com seu aluno.

Sendo assim, o saber não é cristalizado, além de lançar mão de seus saberes de educador, ele deverá refletir, dialogar, questionar com seus educandos. Os jovens e adultos já têm conhecimentos elaborados a partir das relações que estabelecem no seu meio e que não podem ser ignorados. É preciso lidar com esses conceitos espontâneos como um ponto de partida e provocar a elaboração dos conceitos sistematizados.

Vygotsky (1981) chama a atenção dos educadores para a importância da interação nos processos que estão em desenvolvimento e do olhar atento do professor para a heterogeneidade presente em sala de aula, pois, conforme referido anteriormente, o processo de desenvolvimento não é linear nem igual para todos. Portanto, numa sala de aula temos diferentes níveis de desenvolvimento real e potencial, criando, por sua vez, muitas zonas de desenvolvimento proximal.

Sobre isso, entende Freire que homens e mulheres são como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção. E ainda, os reconhece como

[...] seres que estão sendo, seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão (*idem*; 2002 p. 72-73).

Também foi registrado pelos educadores a necessidade de trabalhar a alfabetização relacionada com as vivências dos educandos: “No processo de alfabetização é necessário estabelecer relações com a vivência do cotidiano dos alunos para despertar interesse na aprendizagem”(EB - 8). Percebo que existe a compreensão de que o educando não é considerado como objeto da aprendizagem que precisa sujeitar-se às condições estabelecidas na escola e na sociedade; mas considerado a partir de sua atividade, de sua história, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais que lhe são possibilitados, desenvolvendo-se nesse processo; assumindo, assim, a posição de sujeito no processo de aprendizagem e apropriação da leitura e da escrita. Sendo, pois, produto e produtor de sua história e da história da sociedade da qual faz parte.

Trago para essa reflexão a contribuição de Vieira Pinto (1997, p.116) quando diz que “a relação educacional é essencialmente recíproca, é uma troca de experiências, um diálogo”. Sendo assim, o educador de jovens e adultos precisa reconhecer o educando como um produtor do seu conhecimento, saber que ele já faz uso das muitas culturas que constituem a sociedade, que já sabe de questões sociais, políticas e econômicas e, que a sua necessidade e expectativa está vinculada à aquisição da leitura e da escrita para os usos sociais que fazemos delas.

Como já coloquei anteriormente, o espaço da sala de aula é permeado por uma grande diversidade, de saberes, culturas, conceitos, e há necessidade de se desenvolver um processo de interação coletiva e compartilhada para que o jovem e o adulto compreendam que o significado de aprender a ler e escrever não é somente uma regra estabelecida pela sociedade letrada, e que:

[...] a alfabetização não implica obviamente apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança [do jovem e adulto] com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura, para quem eu escrevo, o que escrevo e por que escrevo?(SMOLKA, 1993, p.69).

Freire (1988, p. 298), por sua vez, nas suas pesquisas, diálogos e textos já apontava para a “necessidade do compromisso político e ético com os outros, com os sujeitos renegados, negados, e proibidos de ler a palavra”. Diante de sua indignação, criou um método de conhecer e não um método de ensinar a ler e a escrever. Sua proposta vai além de provocar reflexões, uma vez que possibilita a tomada de consciência da situação e politização coletiva, sendo que, nesse contexto, o diálogo e a linguagem entre os sujeitos são fundamentais porque estabelecem a interação/relação entre educador e educando.

Tanto Vygotsky como Freire priorizam a interação, o diálogo e a importância da linguagem nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos no processo de ensinar e aprender. Ambos consideram os homens como sujeitos histórico-culturais. Embora não descartem as bases biológicas que o homem carrega ao nascer, assinalam que o processo de desenvolvimento depende das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, tendo em vista que as fontes do desenvolvimento não são inatas, mas construídas nessas relações.

Nesta perspectiva, os sujeitos desde o nascimento passam a integrar uma sociedade marcada por hábitos, gestos, linguagens e culturas específicas; assim, a natureza humana só pode ser entendida quando levado em conta o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. Não existe um indivíduo crescendo fora de um ambiente cultural, por isso Freire e Vygotsky enfatizam a relevância da dimensão social na construção dos sujeitos.

O homem não nasce homem, se faz homem nas relações sociais. O que a natureza lhe dá, quando nasce, não basta. É preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana, pois o homem está constantemente transformando a natureza e a si próprio. Esse contínuo processo de transformação não é linear nem unidirecional, porém, está diretamente ligado às condições objetivas que cada momento histórico apresenta (VYGOTSKY *apud* PAIM, 2001).

Considerando o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve, a abordagem vygotskyana entende que o processo de construção do conhecimento

ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sócio-cultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito. Já para Freire (1987, p.50), o ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Nas palavras de Freire (op.cit.): “para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade ‘ação-objeto’, ou, em outras palavras, sobre formas de orientação no mundo”.

Outra dimensão do trabalho docente presente nas falas dos educadores é que não é possível adaptar o processo de alfabetização de crianças para os adultos. Há um reconhecimento da especificidade das práticas alfabetizadoras para os sujeitos jovens e adultos em processo de aprendizagem.

Alfabetizar adulto não é mesma coisa que alfabetizar criança. Eles têm vontade de aprender muitas coisas e não juntar o b com o a. Isso não dá (EB - 1).

[...] o adulto aprende diferente da criança. Parece que eles demoram mais a aprender a registrar as letras, mas na oralidade eles são ótimos (EB - 5).

Só muito tempo depois que eu estava trabalhando no Projeto que compreendi que não podia ser uma adaptação da alfabetização das crianças para os adultos (EB - 9).

Como eu já tinha trabalhado com alfabetização de crianças, achei que seria muito fácil, mas é bem diferente o trabalho, precisamos ter outros conhecimentos para trabalhar com o adulto (EB - 10).

É possível identificar também a compreensão dos educadores de que o PROAJAUNIPLAC não tem como princípio o processo de alfabetização de adultos como emergencial, aligeirado, só para definir e aumentar números estatísticos, sem nenhum sentido social.

[...] ele rejeita o modelo emergencial de alfabetização que vem apenas suprir a necessidade de desenhar o nome ou de decifrar e/ou escrever um pequeno bilhete conforme alguns critérios de avaliação do analfabetismo para fins de estatísticas. Pretendemos mais, como nos afirma Freire s/d “leitura de mundo e leitura da palavra” objetivando que conquistem sua cidadania plena (ED - 2).

Dessa forma, o professor precisa observar, refletir e criticar a sua própria atuação, através da vivência e interação com a prática, com os educandos e com os colegas educadores.

Os educadores em formação necessitam problematizar os saberes que constituem na experiência. Enquanto para Gauthier (1998) os *saberes da experiência* são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif (2002), esses *saberes* formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão.

Segundo Tardif (2002) e Gauthier (1998), os *saberes da experiência* são definidos como um conjunto de *saberes atualizados*, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Porém, complementam os autores citados, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto profissional real. O *saber da experiência* também é um *saber plural*.

O que caracteriza o saber da experiência ou “saber prático” é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif (2002, p. 227) afirma que “para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, (pois) é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira”. Desta forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos possibilitaram condições necessárias para entender como os professores produzem o seu trabalho pedagógico.

Ainda a esse respeito, Tardif (2002) e Gauthier (1998) apontam uma diferenciação entre saberes *de* experiência e saberes *da* experiência. Para os autores, os saberes *de* experiência se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os saberes *da* experiência são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente. A partir da leitura desses autores podemos inferir que as estratégias utilizadas pelos professores para ensinar não são escolhidas ao acaso: são pensadas e baseadas em experiências e conhecimentos profissionais e pessoais.

Esse conjunto de conhecimentos acumulados é considerado por Gauthier (1998) como um repertório de conhecimentos que são mobilizados conforme as necessidades do momento da prática. Acreditamos, porém, que uma prática não refletida pode cair no

que Gauthier (1998) identifica como “cegueira conceitual”, se ignorar suas próprias conceituações e, pelo empirismo que lhe é latente, consolidar dificuldades de avançar na superação de suas fragilidades.

5.3 SABERES CONSTRUÍDOS NO PROCESSO

O momento dos encontros de formação dos educadores acontecia semanalmente, e para esse espaço de aprendizagem eram trazidas, pelos educadores, as situações vivenciadas em sala de aula com os educandos na prática alfabetizadora. Porém, este momento não se constituía somente em um relato de experiência – para o grupo ter conhecimento de sua ação educativa –, mas envolvia problematização, teorização e o estudo das situações de aprendizagem. Tal processo iria subsidiar o planejamento das aulas seguintes, ou seja, os educadores desenvolviam não só o domínio do conteúdo em questão, como também a capacidade de estabelecer relações, elaborar conclusões e utilizando-as nas situações diferenciadas junto aos educandos.

Destaco a riqueza do processo de formação dos educadores enquanto momento de formação política e intelectual. A formação de uma consciência crítica a partir de discussões de suas práticas e de estudos realizados foi importante para a construção de todos os sujeitos.

Assim, nestes espaços de formação, os educadores que estavam vivenciando, na prática, a realidade da alfabetização de jovens e adultos, entravam concomitantemente em contato com pesquisas que analisavam diversas questões referentes a essa realidade, como por exemplo, o sujeito específico da EJA, programas de inclusão desse sujeito, entre outros. Também tinham a oportunidade de discutir a partir de outras experiências sobre alfabetização de jovens e adultos. Isso ajudava os educadores a refletir e a tomar conhecimento de resultados de estudos que estavam sendo realizados na área, a questionar, e a se posicionar a partir da experiência e prática que estavam vivenciando, visando desenvolver certas habilidades.

Em um episódio relatado nos encontros de formação, ficou evidente a preocupação dos educadores com as situações de aprendizagem que aconteciam na sala de aula. Os educadores buscavam compreender a dinâmica da aula, criar

estratégias diferenciadas para interagir com os educandos no processo da construção do conhecimento.

O encontro foi iniciado com o relato por parte dos educadores das situações desafiadoras vivenciadas em sala de aula e, neste diálogo, uma situação relatada foi o caso de um educando que estava chamando atenção do grupo que trabalhava com a turma do noturno, pois ele havia encontrado estratégias de identificação das letras do alfabeto diferenciadas dos demais alunos da turma. Nesse movimento de ação e interação humana, ele conseguiu aprender a linguagem escrita. Conforme Smolka (1993) esclarece: “Não se ensina ou não se aprende simplesmente a ler e a escrever. Aprende-se uma forma de linguagem, uma forma de interação, uma atividade, um trabalho simbólico” (contra capa).

O caso relatado está descrito a seguir:

ED - 1: O seu Fernando³⁷ criou uma série de códigos para as letras do alfabeto para conseguir ler. Fez algumas associações e então ele relaciona a letra com o símbolo. Vou dar um exemplo: as letras a, b#, cÑ, d& e assim por diante. Ele ganhou um livro e fez os códigos em todo o livro. Assim ele vai fazendo sua leitura. O seu Fernando já lê. Eu percebi que para a letra X e W ele não tem código, é somente para as letras mais usadas que ele tem o símbolo. Fazendo uma análise percebo dessa forma a aquisição da língua escrita na perspectiva do letramento e não apenas a alfabetização tradicional.*

E seguindo a conversa sobre o aluno:

EB – 4: Uma coisa é certa, ele não consegue ler sílabas e palavras soltas, parece não ter significado para ele.

EB - 25: Eu estou procurando muito trabalhar com ele imagens e palavras. Ele gosta de trabalhar com o jornal.

ED - 2: Ele tem dificuldade com as sílabas e palavras soltas, descontextualizadas. Porque trabalhar com sílabas isoladas, palavras descontextualizadas, frases estranhas e treinamentos mecânicos de estruturas elaboradas com critérios questionáveis de dificuldade levam os alfabetizandos a entender o uso da leitura e da escrita como atividade mecânica. Dessa forma ele não aprende.

EB - 25: Isso foi o que mais senti dificuldade, ele não entendia sílabas, e quando eu perguntava: “Seu Fernando, e o B junto com o A como fica?” Ele dizia: “ Não sei”. Mas quando fazia relações em outras palavras, com outras sílabas, ele reconhecia a sílaba BA.

³⁷ Nome fictício para não identificar o educando.

ED - 3: *Ele agora compreendeu que o alfabeto transita em todas as sílabas. E já percebeu que pode trocar as vogais e formar outras sílabas. Ele disse: “Professora, se eu colocar a letras t e a fica ta, mas se eu colocar o m na frente fica ma”. Ele consegue fazer estas relações do jeito dele. Ele, em determinadas situações, busca o som para compreender.*

EB - 20: *O dia que eu trabalhei com ele com as tampinhas de letras e sílabas, ele entendeu que muda as letras nas sílabas, que existe o movimento entre as letras e que não é fixo, e então dá outras sílabas e outras palavras.*

EB - 4: *Mas ele tem muita vontade de aprender, ele tem seu negócio próprio, mas ainda não domina todas as letras.*

EB - 23: *O que mais chama atenção neste aluno é que ele ganhou o xerox de um alfabeto. E este xerox está no bolso do casaco. Nunca mais deixou ninguém tirá-lo de lá. E na dúvida ele retoma seu alfabeto.*

EB - 25: *Ele disse na sala que quando quer ler uma palavra não tem vergonha de retirar do bolso seu alfabeto, pensar sobre as letras e ler as palavras. Um dia desse ele relatou que estava caminhando na rua e encontrou uma propaganda no chão. Parou, juntou o papel, retirou seu alfabeto do bolso e começou a juntar as letras. E no final da história ele contou que conseguiu ler o que estava escrito. Era uma propaganda de um curso de inglês. Ele relatava este fato com tanta alegria que contagiou a turma toda.*

ED - 2: *Parece que ele não consegue aprender pelo método indutivo, mas pelo método dedutivo e também pelo método fonético, pelo som, ele faz um exercício para perceber a relação grafema-fonema.*

EB – 23: *Mas ele, quando iniciou aqui, não sabia escrever seu nome, e agora já consegue ler propagandas. Ele já aprendeu muito.*

Nas falas relacionadas acima, é possível perceber que diferentes questões são dimensionadas no ato de ensinar, aprender e de se relacionar com o conhecimento na vida cotidiana. Observa-se uma relação de troca, de partilha, na qual no mesmo momento em que o educador ensina, ele também aprende e, enquanto aprende, continua ensinando.

Percebi também que os educadores entendem o conhecimento como um processo que acontece na relação entre o sujeito cognoscente, o sujeito mediador e o objeto do conhecimento. O relato que segue ilustra tal compreensão: “No dia que eu trabalhei com ele com as tampinhas de letras e sílabas, ele entendeu que muda as letras nas silabas, que existe o movimento entre as letras e que não é fixo, e então dá outras sílabas e outras palavras”.

Isso implica entender que o conhecimento, social e culturalmente constituído, não se configura como verdade pronta e acabada, se constitui em produção humana,

histórica e culturalmente elaborada, e apropriada pelos sujeitos nas relações sociais. Pressupõe entender que os sujeitos não são iguais e detêm experiências construídas nos mais diferentes contextos, sendo que essa diversidade nas condições sociais promove também diferentes processos de conhecimento. Conforme o depoimento de um dos educadores, anteriormente relatado: “Parece que ele não consegue aprender pelo método indutivo, mas pelo método dedutivo e também pelo método fonético, pelo som, ele faz um exercício para perceber a relação grafema-fonema”.

Luria (1998, p.58), em suas pesquisas com adultos de comunidades não-letradas, chegou à conclusão de que “[...] mudanças nas formas práticas de atividade, e especialmente a reorganização da atividade baseada na escolaridade formal, produziram alterações qualitativas nos processos de pensamento dos indivíduos estudados”. Isto significa dizer que ter acesso ao conhecimento científico por meio do processo ensino-aprendizagem faz com que o sujeito classifique, conceitue e compreenda o mundo de modo diferente, porque aprende a lidar com conceitos teóricos que permitem formas de abstração e generalização mais complexas e independentes da experiência prática e direta da realidade. Esse processo aconteceu com os educandos e também com os educadores, e pode ser identificado na fala de um educador quando refere que “Fernando construiu diferentes signos para identificar as letras do alfabeto e ainda diz que compreendeu que a alfabetização tradicional não comportaria essa forma de representação utilizada por ele”. Desse modo, também os saberes dos educadores estão em processo de construção.

Concordo com a compreensão de Freire e Vygotsky ao indicarem que a relação entre educador e educando não deveria ser de cima para baixo, imposta, tampouco o educador deposita conhecimento no educando; é uma relação de trocas de experiências e conhecimentos num constante movimento dos diferentes saberes, onde um não se sobrepõe ao outro.

Na perspectiva histórico-social, o conceito de prática social envolve o processo mais amplo através do qual a humanidade vai produzindo e reproduzindo as condições (materiais e ideais) e as relações sociais que possibilitam sua existência. A prática social tem como aspecto central a relação contraditória entre o cotidiano e o não-cotidiano, bem como a relação entre a experiência de cada um e as experiências

acumuladas pelo conjunto da sociedade ao longo de sua história. São essas relações contraditórias que estão no ponto de partida da formação de educadores, uma vez que a formação ocorre na prática social e não apenas no momento em que o educador realiza algum tipo de curso.

Resultados de pesquisas realizadas por Luria (1992) com adultos pouco escolarizados mostraram a importância dos conhecimentos elaborados, transmitidos na escola, para a superação da forma prático-utilitária de perceber a realidade. Nos diálogos de Luria (1992) com seus sujeitos, em pesquisas efetuadas na Ásia Central, e também nos seus experimentos sobre a construção da escrita, percebe-se o pesquisador desafiando o sujeito, questionando suas respostas, o que possibilita entrever o comportamento afetado pela interferência de outra pessoa e também observar os processos psicológicos em sua dinâmica de transformação. O referido autor (1983) dedicou-se ao estudo das funções psicológicas superiores tipicamente humanas, com suporte biológico do funcionamento psicológico. Suas contribuições revelaram a existência de múltiplos conceitos entrelaçados, implícitos no desenvolvimento e na aprendizagem humana.

Conforme estudos de Luria (1987, p.20), as funções psicológicas superiores se constroem e estão presentes nas relações sociais do indivíduo com o seu meio externo. Segundo o autor,

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e do comportamento "categorial", não nas profundidades do cérebro ou da alma, mais sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas históricas - sociais da existência do homem.

Nessa perspectiva, o processo de construção do conhecimento supõe a integração das sensações, percepções e representações mentais. O cérebro é um sistema que está em interação constante com o meio, e que transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação. Assim, é impossível pensar o cérebro como um sistema fechado, com funções pré-definidas, que não se alteram no processo de relação do homem com o mundo (LURIA, 1979). Quando o educador diz: "Ele tem dificuldade com as sílabas e palavras soltas, descontextualizadas". E, na seqüência, ele mesmo faz a análise argumentando que não

tem sentido esse trabalho descolado da realidade, uma aprendizagem mecânica, ele consegue teorizar sobre sua prática.

Ao afirmar: “trabalhar com sílabas isoladas, palavras descontextualizadas, frases estranhas e treinamentos mecânicos de estruturas elaboradas com critérios questionáveis de dificuldade leva o alfabetizando a entender o uso da leitura e da escrita como atividade mecânica. Dessa forma ele não aprende”, o educador também elaborou outros saberes sobre o processo de alfabetização para interagir com o educando em situações de aprendizagem.

É imprescindível considerar que os jovens e adultos já possuem conhecimentos sobre a linguagem oral e escrita, o que torna possível a produção e o reconhecimento do sistema de escrita e dos diferentes tipos de textos. Essa afirmação provoca a necessidade de o alfabetizador trabalhar a partir de um diagnóstico, que identificará o nível de conhecimento em que se encontra seu aluno, respeitando, segundo Vygotsky (1981, p.131), os seguintes princípios:

- a compreensão é um processo e não um produto (ênfase no processo);
- a interação é elemento prioritário (primazia da interação);
- as respostas dos alfabetizados devem ser consideradas no seu conteúdo (a aceitabilidade de respostas variadas);
- o contexto e o seu significado devem ser observados como elementos de valor (a centrabilidade do contexto e semântica).

Nesse sentido, pensar o processo de alfabetização de jovens e adultos implica reconhecer que são vários os significados a ele atribuídos, e que de seus desdobramentos dentro das escolas refletem-se concepções de homem, de mundo, de sociedade, de organização do currículo, dos tempos e dos ritmos escolares. O conceito de desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky (1981) é fundamental para a compreensão dos processos de aquisição do conhecimento desenvolvidos pelos sujeitos jovens e adultos quando o autor assinala que os processos não acontecem espontaneamente nos ambientes culturais, mas que existe a necessidade da intervenção intencional, sistematizada, do educador. Porquanto, ele é o principal mediador envolvido, devendo atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos com o objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores. Essa atuação concretiza-se por meio de intervenções intencionais que explicitarão os sistemas conceituais e permitirão aos educandos a aquisição de conhecimentos sistematizados.

Destarte, a relação de ensino tem que se organizar de forma que o educando possa entender a leitura e a escrita como atividades sociais significativas que envolvem o uso da língua em situações reais. Como no caso citado anteriormente, Fernando, ao encontrar uma propaganda e fazer a leitura da mesma, identificando o que estava registrado e compreendendo o seu significado, fez uso das práticas sociais de leitura e escrita. E ainda *“Uma coisa é certa: ele não consegue ler sílabas e palavras soltas, parece não ter significado para ele”*. Aprender a língua não é apenas aprender estruturas, mas é, sobretudo, aprender formas de pensar o mundo e agir sobre ele. Ratifico que a alfabetização é um processo que vai além do simples ato de conhecer o alfabeto e escrever o próprio nome. Trata-se de leitura do mundo e de letramento – reconhecimento da língua como prática social, como fundamento ou condição de possibilidade para a efetiva inserção do cidadão jovem e adulto na sociedade, partindo do respeito à realidade lingüística dos mesmos, no processo de aquisição de leitura e de escrita.

Outra situação que merece destaque nesta análise é que, segundo os educadores, Fernando *“criou uma série de códigos para as letras do alfabeto para conseguir ler. Fez algumas associações e então ele relaciona a letra com o símbolo. Vou dar um exemplo: as letras a*, b#, cÑ, d& e assim por diante”*. Luria (1997) diz que a memória do adulto é resultante da mediação da vida social, interiorizada, principalmente, através da linguagem verbal. Na adolescência e na idade adulta, o processo de memória passa a ser caracterizado pela lógica: “o processo de lembrança está reduzido a estabelecer e encontrar relações lógicas; o reconhecer passa a consistir em descobrir aquele elemento que a tarefa exige que seja encontrado” (VYGOTSKY, 1984, p. 58).

Como já mencionei anteriormente em outro ponto desta tese, retomo a idéia a de Vygotsky (1988), que considera, em particular, dois componentes essenciais para a mediação³⁸: “os instrumentos e os signos”. Os instrumentos são elementos externos, utilizados pelo homem para ampliar, facilitar as possibilidades de transformação e intervenção sobre a natureza, sendo que sua função é de regular a ação sobre os

³⁸ O conceito de mediação para Vygotsky (1981), em termos genéricos, é o processo de intervenção de um determinado elemento intermediário numa relação, de modo que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento.

objetos. Os homens são capazes de produzir seus instrumentos intencionalmente com o intuito de satisfazer as necessidades imediatas, preservando, conservando e ampliando suas funções para uso posterior e também para a transmissão de sua finalidade para outros membros de sua espécie.

Já a função do signo é considerada como interna, pois auxilia nas atividades psíquicas do indivíduo. “O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento de trabalho” (VYGOTSKY, 1981, p. 59-60). Nessa ótica, o conhecimento é construído a partir da internalização de signos produzidos culturalmente (a linguagem, a escrita, os números, etc.), mediante a interação com outros sujeitos. Os signos constituem-se em instrumentos especificamente humanos que auxiliam no desempenho de uma atividade psicológica, portanto, a mediação se dá através do emprego de instrumentos e signos que proporcionam o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, no processo de estruturação das funções superiores, os instrumentos e os signos funcionam como meios de traduzir a experiência, assumindo preponderante papel na construção do conhecimento, ampliando e aperfeiçoando as maneiras como a criança, ou o adulto, processa informações e formas representativas, constituindo-se em ponto fundamental da elaboração na dinâmica da alfabetização em suas diversas formas. Pela natureza psicológica do homem, que é social, as funções psicológicas superiores são gestadas, inicialmente, na coletividade, nas diversas relações efetivadas entre os homens.

Nessa perspectiva, é importante entender as relações recíprocas específicas entre aprendizagem e desenvolvimento, assegurando o caráter ativo dessas na aquisição do conhecimento e na formação das funções psicológicas superiores.

Então, podemos dizer que o desenvolvimento não acontece espontaneamente, nem pela ação individual dos sujeitos sobre o meio. A construção dos sistemas cognitivos acontece do nível social para o individual, constituindo-se as atividades no plano interpessoal e internalizando-se no plano intrapessoal. Vygotsky (1981) esclarece que a passagem de um nível interpsicológico para um nível intrapsicológico acontece através da internalização. Isso implica na reconstrução interna pela criança, pelo jovem

e pelo adulto de uma atividade externa, como resultado de processos de interação ao longo do seu desenvolvimento.

Finalizando as análises e reflexões deste capítulo, destaco que os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo da Educação de Jovens e Adultos de que os educadores lançaram mão no processo de alfabetização dos jovens e adultos foram:

- O reconhecimento da existência de saberes diferentes, mas igualmente relevantes, dos diferentes atores envolvidos no processo de alfabetização.

- A importância da relação e da troca entre os educandos para a construção de saberes.

- A valorização dos diferentes saberes que ocorrem no/durante o processo educativo.

- A necessidade de conhecimentos específicos sobre o processo de alfabetização de jovens e adultos.

- A necessidade de uma formação vinculada à realidade dos educandos e educadores.

- A necessidade de a alfabetização ser trabalhada no contexto dos sujeitos envolvidos.

- A compreensão da alfabetização enquanto processo social e político.

- Autonomia e colaboração entre os educadores e educandos como condição para a sua realização da aprendizagem.

6 À GUIA DE CONCLUSÃO

Eis que a conclusão da obra não é uma coisa morta. Aqui também se pode falar de um nascimento. Ou seja, em sua conclusão, a criação torna a parir o criador
Walter Benjamin (1994).

Neste espaço de reflexão em torno da produção desta pesquisa, é importante retomar a idéia defendida nesta tese: a interseção entre o espaço de formação e o espaço de práticas alfabetizadoras intensifica as possibilidades de um processo formativo nos contextos concretos da prática educacional, superando um conhecimento ingênuo e descontextualizado da realidade.

A pesquisa não acaba no momento de sua conclusão, e é nesse processo inconcluso que ela aponta questões para a sua continuidade e o início de outros estudos no campo da formação e alfabetização de jovens e adultos. Ainda há muito que fazer!

Iniciar os registros por meio da introdução é instigante e desafiador, pois é nessa parte do texto que estabelecemos a interlocução inicial com os diferentes sujeitos leitores, apresentando o trabalho que foi realizado. Fazendo um convite à leitura do trabalho.

Já escrever as considerações finais ou conclusão de uma obra ou de uma pesquisa não é tarefa fácil. Mas é necessário. Nela, registramos os objetivos atingidos e as questões respondidas, não com o intuito de apresentar conclusões definitivas, mas com a intenção de recuperar aspectos relevantes do processo de pesquisa realizado.

Evocar da memória todos os momentos vivenciados na pesquisa provocou em mim dois sentimentos que se complementam: O primeiro é a certeza da inconclusão do trabalho, das análises que não foram feitas, do material coletado que não fez parte do relatório, das possibilidades de outras escritas, outros diálogos, outras reflexões; e o segundo sentimento é a necessidade ética de teorizar com coerência o trabalho

realizado com os sujeitos educadores e educandos no processo de formação docente relacionado com as práticas alfabetizadoras.

O objeto de investigação teve como campo empírico a experiência desenvolvida no Projeto de Alfabetização de Jovens e adultos na Universidade - PROAJAUNIPLAC e centrou-se no processo de formação do educador na sua relação com a constituição das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos.

Destaco que os recortes realizados nesta pesquisa – de tempo, espaço e tema – são materializados no contexto geográfico da cidade de Lages, num projeto de alfabetização de jovens e adultos na referida Universidade, considerando a característica singular de trabalhar de forma articulada, dois eixos: o das práticas alfabetizadoras e do processo de formação no campo da Educação de Jovens e Adultos, nos últimos três anos. Segundo Freire (1979, p.31), “o homem está no mundo e com o mundo, produzindo-o e transformando-o, preenchendo com a cultura os espaços geográficos e os tempos históricos. O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história”.

O esforço de análise aconteceu no sentido de considerar os objetivos que delimitei para a pesquisa e que justificaram a sua importância, sendo os mesmos: a) Pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização e identificar os aspectos que interferem na aprendizagem de leitura e de escrita apresentados por esses jovens e adultos; e, b) Problematizar os processos de formação de educandos vinculados ao Projeto Educação de Jovens e adultos.

Para atingir os objetivos do eixo das práticas alfabetizadoras de jovens e adultos, busquei responder as seguintes questões de pesquisa: Quais são as expectativas dos educandos em relação ao aprendizado da leitura e da escrita? O que os educandos desejariam/necessitariam aprender a ler e a escrever para sua prática social? Quais os principais aspectos que interferem no processo de aprendizagem da leitura e da escrita nos educandos que retornam à escola para aprender a ler e escrever?

Por sua vez, as questões de pesquisa vinculadas ao eixo de formação do educador foram as seguintes: Quais são os saberes construídos ao longo do processo

formativo no campo de educação de jovens e adultos? e, – Como os educadores vivenciam a formação na práxis e a práxis na formação?

Do ponto de vista metodológico, optei por uma abordagem de pesquisa qualitativa, enfatizando a importância do seu diálogo do pesquisador com o campo empírico, no processo de produção do conhecimento. Uma das características que se destaca na pesquisa qualitativa é a interação entre pesquisadores e o grupo/membros das situações investigadas, o que possibilita a comunicação entre os mesmos.

Como instrumentos de pesquisa, utilizei diário de campo, e entrevistas individuais e coletivas. Durante a investigação, além dos instrumentos citados, realizei observações da atividade no curso da ação.

As análises dos dados coletados mostraram, entre outros, que a articulação entre as dimensões da prática alfabetizadora e do processo de formação possibilitou a reflexão crítica e problematizadora num processo dialético de elaboração/reelaboração do conhecimento, tanto para educandos como para educadores.

Recupero aqui, mais uma vez, a idéia de que a produção do conhecimento não acontece no vazio. Ocorre num determinado contexto, com determinados sujeitos, por isso tanto educadores como educandos aprendem na relação com o outro, com o mundo, mediatizados pelo ato de conhecer. Por conseguinte, conhecer, problematizar a realidade significa pesquisar, desvelar e interagir. Essa interação entre os sujeitos em processo de aprendizagem só é possível com a superação de práticas alfabetizadoras e formadoras que se limitam à transferência de informações e acreditam num conhecimento produzido pronto e acabado. Para o educando adulto, não interessa conhecer situações descontextualizadas, sem sentido, mecânicas, ao contrário, devem ser levadas em consideração seus conceitos cotidianos como base para a elaboração dos conceitos científicos.

A análise dos dados ressaltou a importância de uma alfabetização de jovens e adultos centrada nos direitos dos sujeitos, como à vida, à liberdade e à educação/alfabetização durante toda vida. Neste sentido, é fundamental que os projetos desenvolvidos com esses sujeitos tenham como princípios a compreensão de que os educandos são portadores de identidades, de conhecimentos e valores; e ainda,

que as ações com eles desenvolvidas não se transformem em mera adaptação do ensino fundamental, infantilizando os educandos.

Os jovens e adultos em processo de alfabetização são diferentes das crianças e dos adolescentes, no processo de aquisição da leitura e escrita. Os primeiros estabelecem relações diferentes com o conhecimento tendo em vista sua trajetória cultural, política e social. Isso se expressa nas relações que estabelecem com os outros sujeitos e na construção de seu processo de conhecimento e aprendizagem.

Assim, as práticas alfabetizadoras de pessoas jovens e adultas necessitam pautarem-se em situações de aprendizagens que privilegiem a construção de significados e sentidos, e não meramente nos mecanismos de decodificação das letras. Existe a necessidade de estabelecer uma dinâmica própria de trabalho, reconhecendo os alunos como sujeitos do processo ensino-aprendizagem e não como objetos que têm a função de receber o conhecimento pronto, doado pelo professor.

O processo de formação dos educadores, no referido Projeto, partiu de uma prática pedagógica com a intencionalidade de discutir e organizar o ensino fundado no diálogo entre os diferentes saberes partilhados pelos sujeitos em formação, possibilitando a construção de novos saberes, novos conhecimentos.

Nessa perspectiva, as práticas alfabetizadoras não estavam dissociadas do processo de formação, na medida em que, situações de aprendizagem eram trazidas para serem compreendidas e, para que a partir delas, os educadores pudessem retornar à prática de forma conseqüente, num processo de retroalimentação. Na qual, a prática alfabetizadora, fundamentava teórica e metodologicamente o planejamento e a intervenção com os jovens e adultos. Essa atuação gerava, por sua vez, novas situações para problematizar, discutir e refletir a partir das vivências na sala de aula, a qual, oportunizava uma mudança da/na prática, logo, a constituição de uma práxis. Assim, as práticas alfabetizadoras não eram realizadas “para” os educandos, mas “com” eles, e da mesma forma não se fazia a formação “para” os educadores, mas “com” educadores.

No movimento de formação dos educadores os princípios teórico-metodológicos sobre os quais subsidiava a prática exigiram um olhar atento para questões envolvidas, tanto nas práticas alfabetizadoras de jovens e adultos quanto nos processos de

formação, desencadeando exercícios de superação de concepções e práticas de ensino tradicional, constituindo uma práxis na formação dos educadores. Vásquez (1977, p.185), apoiando-se na compreensão marxista, faz uma distinção entre práxis e atividade:

Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Quando Marx assinala que o idealismo, ao contrário do materialismo, admite o lado ativo da relação sujeito-objeto, e quando acentua, por outro lado, seu defeito – não ver essa atividade como prática - ele nos adverte contra qualquer tentativa de estabelecer um sinal de igualdade entre atividade e práxis.

A relação entre a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos e as práticas alfabetizadoras vivenciadas no dia-a-dia do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade subsidiou, articuladamente, o processo de formação e o processo de alfabetização. Essa compreensão está presente na fala de um dos educadores entrevistados:

A partir das discussões feitas nos encontros e no trabalho com os jovens e adultos do projeto pude modificar minha concepção de ensino-aprendizagem, que passa agora a ser percebida como uma via de mão dupla, que contempla a troca de experiência, informações e conhecimento entre professor e aluno, que, no caso dos alunos do Projeto, podem contribuir para a construção coletiva do conhecimento (EB - 21).

Esse processo de formação aconteceu por meio de discussões, tendo como proposição central a reflexão em torno da produção do conhecimento, da relevância social da alfabetização, da formação do professor alfabetizador de jovens e adultos – todos esses aspectos pautados nas experiências sociais e de trabalho dos educadores. Nessa perspectiva, os educadores foram se constituindo no seu fazer diário, por meio de conhecimentos que vão adquirindo, produzindo, na relação com os educandos. Isso está registrado na fala do educador quando se posiciona dizendo:

O professor deve partir do conhecimento que o aluno traz consigo, da cultura já adquirida. É grande o conhecimento do adulto sobre sua realidade. Sendo assim, o alfabetizador de jovens e adultos deverá iniciar sua tarefa de alfabetizar a partir daquilo que os alunos mais conhecem, que é a própria realidade, e a partir daí trabalhar a produção do conhecimento (ED - 3).

As atividades e reflexões realizadas durante a formação foram muito importantes, pois oportunizaram estabelecer a relação teoria/prática e a construção de conhecimento para trabalhar com os educandos em sala de aula nas práticas

alfabetizadoras. Nesse sentido, a formação como um espaço pedagógico, configura-se conforme Freire (1996), como “um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. Ou seja, ao invés de realizar um processo de formação com conteúdos pré-determinados, copiados de manual de instrução, prontos e acabados, foram criadas condições para que os educadores apresentassem suas idéias, suas dificuldades, suas angústias, seus desafios. Uma educadora relatou que “a cada dia que entrava na sala era um aprendizado diferente, o processo de formação continuada acontecia na relação com os alunos. Eles vão encaminhando como temos que proceder, o que temos que fazer”.

Constituiu-se, assim, um espaço permanente de reflexão, troca, pesquisa, planejamento, sistematização, avaliação e produção de novos conhecimentos, a partir das vivências individuais e coletivas, trazidas das realidades dos educandos. Segundo um dos educadores participantes do Projeto: “Aprendi com as próprias experiências sair da condição de ensinar e realmente ser mediador do processo, respeitando o contexto social dos indivíduos” (ED - 2).

A reflexão realizada pelos educadores a partir das vivências práticas alfabetizadoras e do processo de formação, aponta para o fato de que o processo de alfabetização identificado como o ato mecânico de ‘depositar’ no educando – sílabas, palavras e frases, Freire (1984, p.13) –, como algo que deveria anteceder como condição prévia às possibilidades de expressão destes sujeitos, se constituía em um processo que não atribuía a importância necessária à capacidade que o grupo possuía de realizar uma leitura crítica sobre suas concepções de mundo e manifestá-la de forma contextualizada, problematizando-a em “textos”, “palavras” e “frases”:

Alfabetizar por alfabetizar um jovem e adulto não basta, se torna um processo mecanizado, temos que dar sentido dentro de um contexto e que seja prazeroso para eles (EB - 20).

Eu acreditava que para alfabetizar um adulto bastava ensinar palavras e decompor em sílabas, assim como está na cartilha. Bola-ba-be-bi-bo-bu. Mas é muito diferente, palavras e frases soltas sem significado não tem nenhum sentido para os alunos, eles nem querem copiar, não entendem (EB - 9).

Não adianta de nada a utilização de frases prontas, presentes em cartilhas, mas nem sempre significativas para o aluno, como “A vaca voa”; “A pata nada”. É necessário utilizar textos que façam parte do ambiente sócio-cultural do aluno, com palavras identificadas na realidade do educando com o qual se está

lidando. Isso torna possível que uma frase seja bem compreendida por todos os educandos, tornando o aprendizado significativo e contextualizado (ED - 1).

No trabalho desenvolvido, nos estudos teóricos e metodológicos, no processo de aquisição da leitura e da escrita por parte dos jovens e adultos, buscou-se oportunizar a compreensão da alfabetização como um processo que vai além do simples ato de conhecer o alfabeto e escrever o próprio nome. Enfatizou-se o reconhecimento da linguagem como prática social, como fundamento ou condição de possibilidade para a efetiva inserção do cidadão jovem e adulto na sociedade, respeitando-se a realidade lingüística dos mesmos no processo de aquisição de leitura e da escrita.

O desenvolvimento do PROAJAUNIPLAC, nas suas dimensões de formar/alfabetizando e alfabetizar formando, mostrou que o trabalho provoca modificações tanto na vida dos educandos como na dos educadores. O processo de aprendizagem é mútuo. O relato de um educando evidencia esse processo:

Não importa a idade que se tem; a gente sempre aprende com o outro. Mesmo velha a gente aprende, pode não aprender igual aos mais novos, mas sempre aprende alguma coisa. Veja só, eu estou aqui aprendendo muito com pessoas muito mais jovens do que eu, poderiam ser meus filhos, mas aprendo com eles todos os dias. E acho que também ensino alguma coisa para eles, nem que seja a vontade de aprender nessa idade, e também acho que eles nunca vão deixar de estudar, para não ficar assim como eu, velha sem saber ler e escrever (Aluna 41 - Turma 1 - 74 anos).

Educadores e educandos são sujeitos portadores e produtores de conhecimentos e de saberes. São homens e mulheres inseridos num tempo histórico e cultural que os fazem deles seres inacabados, inconclusos, sujeitos capazes de construir conhecimentos. São portadores de condições biológicas, fisiológicas e intelectivas que permitem transformar as condições objetivas materiais em obras culturais (FREIRE, 1995).

Dessa forma, mesmo sendo seres diferentes enquanto indivíduos, singulares enquanto identidade, são sujeitos *do mundo e no mundo*, e numa situação de igualdade nas relações pedagógicas, entendendo-se que a diferença existente entre eles encontra-se na experiência que o educador possui no que se refere à leitura e à sistematização do saber.

Os educadores tiveram oportunidades socioculturais que lhes permitiram apropriar-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Seu

compromisso político-pedagógico estava em colocar essas experiências à disposição e a serviço dos educandos de maneira a oportunizar o acesso a esse saber. Isto foi possível num processo de mediação pedagógica na qual, partindo-se de diferentes níveis de conhecimentos e experiências mediante meio de permanente diálogo, educadores e educandos conseguiram atingir o mesmo ponto de chegada: a apropriação do saber sistematizado e a sua utilização como instrumento de intervenção social. É importante destacar que a pesquisa reafirmou a compreensão de considerar o adulto analfabeto, não como deficiente, mas com diferentes conhecimentos e diferentes condições de acesso ao conhecimento sistematizado. Sua não apropriação da linguagem oral e da escrita está relacionada com a impossibilidade de acesso a esse bem cultural.

Por meio de situações concretas, pelo confronto entre saberes e práticas dos participantes do Projeto – educadores e educandos – valorizando as especificidades de cada sujeito-aprendiz, partindo da prática observada, registrada e analisada em confronto com a teoria possibilitou-se a construção do conhecimento. Conforme depoimento de educadores entrevistados:

A metodologia utilizada para a aquisição desses saberes deve ser redimensionada, numa relação dialógica que busque uma análise profunda sobre o conhecimento, a informação e a reprodução do saber, com o intuito de produzir homens e mulheres verdadeiramente humanos, mais políticos e mais conscientes da sua atuação dentro da sociedade (ED - 1).

Com esse trabalho estou aprendendo a ser mais tolerante, compreensiva e humilde. Percebendo outra maneira de enxergar as pessoas e a sua vida. Mudei minha forma de olhar para o outro. Comecei a perceber que elas têm condições de aprender. É diferente trabalhar num projeto que tem a articulação entre as situações de aprendizagem em sala de aula e a teoria que estudamos. Assim, a cada momento de interação com os educandos, avaliamos, planejamos e aprendemos. Aprendemos tudo: a ser mais gente, no conteúdo, no ensino aprendi a trabalhar em grupo, a socializar o meu saber, a respeitar os diferentes, a compreender os limites das pessoas, a enxergar suas potencialidades, e ganhei autonomia trabalhando na sala de aula. Esta aprendizagem não é somente por ouvir dizer, mas eu vivi. (EB - 5).

Foi nessa perspectiva que realizei a investigação – tendo como referência o Projeto e, também, ao acreditar que o processo de formação docente encontra na prática alfabetizadora o seu *locus* privilegiado, pelo fato de que é nesse espaço/tempo que vão se explicitando os conflitos e as contradições, no caso deste trabalho, as

questões que envolvem o processo de alfabetização articulado com o processo de formação.

Nessa perspectiva, o processo de formação continuada dos docentes na Universidade, possibilitou condições para criar e definir decisões estratégicas para intervir no contexto da docência, com base na reflexão acerca dos espaços da prática. A prática reflexiva é um desafio para os docentes, especialmente quando ocorre a partir da prática social. Exige estabelecer uma união entre o que se faz e o que se pensa acerca do que se faz. Envolve uma reflexão sobre o que fazemos em nosso trabalho diário, com o fim de melhorar tal trabalho. Nessa situação, teoria e prática juntam-se e as diferenças desaparecem. Para Freire (1996, p.58), práxis é "a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Assim, penso ter ficado claro que a formação não se constrói somente por acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas também no envolvimento em projetos de pesquisa e de extensão. Esse pode ser um espaço possibilitador para o educador refletir, investigar e planejar sua prática.

A pesquisa apontou, ainda, a necessidade de saberes específicos para o educador trabalhar com esta modalidade de ensino. O trabalho realizado com educadores, bolsistas e docentes demonstrou que a formação durante o processo é um elemento essencial à própria constituição da área de alfabetização de jovens e adultos enquanto campo pedagógico.

Não existe um único caminho para a formação de professores, mas o processo de formação investigado esteve comprometido com a emancipação e a autonomia dos sujeitos. É nesta perspectiva que considero importante o destaque de alguns aspectos da formação vivenciada nesta pesquisa:

- A vivência de um processo de interlocução dos saberes produzidos pelos educadores na prática alfabetizadora com os conhecimentos produzidos por outras pessoas, outros projetos, outros pesquisadores;

- A definição do "conteúdo programático" durante o processo, pelos diferentes atores envolvidos no Projeto, priorizando as questões que atravessavam o cotidiano do espaço educativo dos jovens e adultos;

- A realização do processo de alfabetização de jovens e adultos considerando os modos de aprendizagem e os conhecimentos necessários à vida desses sujeitos;

- Flexibilidade no planejamento conseqüente com a formação que tinha o sentido de retroalimentação da prática. Em cada encontro de formação era sistematizado o planejamento. Não existia um manual de instrução, uma cartilha ou uma apostila a ser seguida rigorosamente e os conceitos trabalhados com os jovens e adultos partiram da realidade deles;

- O tratamento da diferença cultural e de linguagem não como deficiências levando a discriminações contribuindo para afastar o jovem e adulto mais uma vez da escola, mas como traços peculiares da história dos educandos e;

- A transformação da sala de aula em um ambiente alfabetizador que contribuiu significativamente para alfabetizar os jovens e adultos sem lhes impor valores, conceitos, preconceitos e formas de ser, fazer, pensar. E, ainda dizeres que silenciam, apagam e excluem suas próprias formas de ver, estar e se relacionar *no mundo*.

As análises realizadas a respeito do eixo das práticas alfabetizadoras revelaram que as expectativas que movem os sujeitos para retornarem aos bancos escolares são diferenciadas e, vão desde o desejo de aprender a ler e escrever para suprir necessidades na resolução de situações do dia-a-dia (como comunicar-se com alguém por meio de um bilhete, sair pelas ruas e reconhecer o ônibus correto sem depender do outro, até ter autonomia para ler, entender e tirar suas conclusões), até ser feliz.

Também são variados os usos sociais da leitura e da escrita destacados pelos jovens e adultos da pesquisa que estão ligados às expectativas ou aos significados atribuídos a aprender a ler e escrever como possibilidade de: conseguir um emprego; autonomia; usar a leitura e a escrita na vida real; suprir as necessidades cotidianas; auxiliar os filhos; decifrar as tarefas rotineiras; escrever o nome. Dessa forma, os dados apontaram que

Ler e escrever a palavra só nos faz deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a leitura do mundo, tem que ver com que o chamo a re-escrita do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e de alfabetização em particular (FREIRE, 2000, p.88).

A interação estabelecida com jovens e adultos envolvidos no projeto – PROAJAUNIPLAC – e o trabalho realizado com esses sujeitos singulares, com suas

histórias, vivências, culturas, saberes, possibilitaram a aquisição de diferentes conhecimentos relacionados com a produção escrita, a formação do educador, o processo de alfabetização. A pesquisa concretizou a possibilidade de aprender com os conhecimentos, saberes e reflexões sobre o mundo, e sobre si mesmos, que os educandos traziam para a sala de aula – “saberes de experiência” desse grupo, (FREIRE, 1999) que, geralmente, são desconsiderados pela sociedade de maneira geral e pela escola, em particular.

Assim como Luria (1983), acredito que a alfabetização e a escolarização crescentes da população possibilitam um crescimento do seu desenvolvimento cognitivo. Sujeitos capazes de realizar maiores abstrações, de se libertar do pensamento exclusivamente concreto, tornam-se mais sujeitos de sua história e da história da sociedade em que vivem. Penso também que o grau de consciência política está diretamente associado a maior capacidade de abstração, formação de conceitos e raciocínio lógico, sem deixar de considerar a participação social em movimentos de libertação.

O desafio de conhecer os processos de formação do educador interligados com as práticas alfabetizadoras possibilitou rever as trajetórias percorridas compreendendo os fatores que colaboram com os processos formativos – formal e informal – por meio dos sentidos construídos também na prática docente. O convívio oportunizado, ao longo do desenvolvimento deste trabalho, viabilizou a troca de conhecimentos e experiências, levando-nos a refletir não apenas acerca dos comportamentos sociais, dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como também do nosso, enquanto profissional da educação.

Destarte, torna-se importante aqui citar Paulo Freire (1999) quando o autor fala de um processo de formação situado ao mesmo tempo na constituição de práticas alfabetizadoras reflexivas, críticas, emancipatórias, possível de acontecer numa vivência cotidiana com um diálogo problematizador em que os conhecimentos cotidianos dos sujeitos são considerados.

Nessa mesma perspectiva, a idéia defendida nesta tese é a de que a interseção entre o espaço de formação e o espaço de práticas alfabetizadoras intensifica as

possibilidades de um processo formativo nos contextos concretos da prática educacional, superando um conhecimento ingênuo e descontextualizado da realidade.

Os dois eixos da Tese – as práticas alfabetizadoras e o processo de formação docente no campo da Educação de Jovens e Adultos –, de forma imbricada, geraram um processo peculiar de formação, tanto para os educandos quanto para os educadores.

O educador aprendeu partindo da análise e interpretação de sua própria prática pedagógica,, tornando-se um educador reflexivo, crítico, autônomo e criativo. Isso também possibilitou ao educador criar situações de aprendizagens significativas para desenvolver sua prática alfabetizadora junto com os educandos. Nesse sentido, faço referência a Maugham. W. Somerset, em seu livro “O fio da navalha” (*apud* Paim, 2001) quando diz:

Os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento onde aprenderam a andar, os brinquedos com que brincaram em criança, as lendas que ouviram dos mais velhos, a comida de que se alimentaram, as escolas que freqüentaram, os poetas que leram e o Deus em que acreditaram. Todas essas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido.

E continuo as considerações de Somerset afirmando que os saberes construídos ao longo do processo formativo articulado com as práticas alfabetizadoras de jovens e adultos, vivenciados no desenvolvimento do PROAJAUNIPLAC, se constituíram não somente por “ouvir dizer”, e sim, por terem sido sentidos e vividos pelos educadores e educandos envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens – adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BALÉM, Nair Maria. A Construção do alfabetismo de jovens e adultos - uma análise sócio-histórica e cultural em Frederico Westphalen/RS. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 25, 2002, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2002.
- BAQUERO, Rute, *et al.* Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho problema. In: FRAGA, Dinorá da Silva. **Para uma política educacional de alfabetização**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. Leitura e escrita na alfabetização de jovens e adultos: uma questão de auto-imagem e identidade. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- BARRETO, José Carlos e Vera. A formação do alfabetizador. In: **Educação de jovens e adultos**. Teoria, prática e proposta. Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1995.
- BARRETO, Sabrina das Neves DIAS, Cleuza Maria Sobral. O processo de alfabetização no mova–RS. Narrativas e significados na vida de mulheres. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2006.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BERTOLDO Maria Edna de Lima. **A relação trabalho e educação na perspectiva da ontologia marxiana**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2002
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília: INEP, 2004.
- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1988**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional N.º 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

- _____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.** Proposta curricular para educação de jovens e adultos, 2001.
- _____. **Parecer CEB n. 11/2000, de 15 de maio de 2000.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 2000.
- BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. Letramento(s) de Alfabetizadores de pessoas jovens e adultas. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- CAMARGO, Maria Rosa; MAZZA, Débora; SALLES, Leila Maria Ferreira. Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadores: reconstruindo trajetórias escolares. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 23, 2000, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2000.
- CANDAU, Vera Maria. (Coord.). Sociedade, discriminação e educação. In: **Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos.** Rio de Janeiro, RJDP & A Editora, 2003.
- CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora; NEVES, Vilma Fernandes; SILVA, Maria Cristina Borges da. Letramento de jovens e adultos com ênfase nas questões socioambientais. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 30ª 2007, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2007.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- COELHO, A.M.S., FONSECA, M.C.F.R. DINIZ-PEREIRA, J. E. e SOARES, L.J.G. **A elaboração da proposta curricular como processo de formação docente.** Alfabetização e Cidadania Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo, v.1, n.11, p.75 - 85, 2001.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo:** agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.
- CORREA, Licínia Maria; SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes; BICALHO, Maria Gabriela Parenti. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 26, 2003, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2003.
- COUTINHO, Ana Carolina Faria. Práticas e eventos de letramento de jovens e adultos: Um estudo com porteiros. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- COUTO, Ana Cristina Ribeiro; BOMFIM, Alexandre Maia. O permanente amadorismo em EJA: A experiência da formação de educadores em educação de Jovens e Adultos no município de Rio de Janeiro. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 31, 2008, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2008.
- DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos:** leitura e produção. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DI PIERRO, Maria Clara, GALVÃO, Ana Maria. **O preconceito contra o analfabeto.** São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2007.

- DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, v.1, p. 17-30.
- DI PIERRO, Maria Clara; RIBEIRO, Vera Masagão; JOIA, Orlando. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos do CEDES, Campinas, n. 55. 2001.
- DIAS, Cleuza Maria Sobral; ZASSO, Silvana Maria Bellé; PEREIRA, Fernanda da Silva. As representações sociais e o imaginário sobre a cultura da escola no processo de alfabetização de mulheres. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 23, 2000, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2000.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura popular, educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1983.
- _____. **A Educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas-SP: Autores Associados, 1996. v. 1. 302 p.
- _____. Lições de História: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: Oliveira, Inês Barbosa & Paiva, Jane (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**. Coleção O sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP&A 2004. pp. 13-28.
- FERNANDES, Andréa da Paixão. Alfabetização de jovens e adultos em espaços não-formais e interfaces com as políticas neoliberais em educação – uma reflexão sobre a década de 1990. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 30, 2007, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2007.
- FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes - resultados preliminares**. In: Cadernos de Pesquisa. São Paulo (52): 35-49, fev. 1999.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis; PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; JANNES, Cinthia Elim; SILVA, Laura Portugal da. O significado de um projeto de formação inicial de educadores de jovens e adultos e extensão universitária. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2000, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2000.
- FREIRE, Ana Maria. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas, Paraguaçu, Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos 1534-1930**. São Paulo: Cortez, INEP, 1989.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação: (diálogos): volume 2**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. **Política e educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. (coleção questões de nossa época; v.23).
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 32ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo; Paz e Terra, 1999.
- _____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 20-39, jul. 2002.
- _____. **A Pesquisa qualitativa de abordagem histórico-cultural fundamentos e estratégias metodológicas**. 30ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2007. (www.anped.org.br)
- FOUCAMBERTJ. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994
- GADOTTI Moacir e ROMÃO José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 2 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Formação de professores**. Nov. 2001. Revista do Professor, p. 18.
- GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1997.
- GARCIA, Stella de Lourdes; PEDRINO, M. C. Processo de alfabetização: perspectivas dos alunos de uma sala de aula do programa Brasil Alfabetizado da Cidade de São Carlos. In: **I Congresso Regional de Educação de Pessoas Adultas**, 2003, São Carlos.
- GARCIA, Stella de Lourdes. Alfabetização de adultos: experiências sociais, culturais e pessoais proporcionadas pelo início do processo de alfabetização. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- GAUTHIER, Clermont [et al.]. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOMES Vanise dos Santos. Para além da areias brancas: significados da escolarização e do alfabetismo para a população de São José do Norte/RS. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 26, 2003, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2003.
- GONÇALVES, Becky Henriette. Inclusão digital na educação de pessoas adultas: Superando exclusões e contribuindo para alfabetização e pós-alfabetização. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2006.
- HADDAD, Sérgio. Educação popular e escolarização popular. In: **Temas de Educação Popular**. Cadernos da AEC do Brasil nº. 7, 1983, pp. 5 -34.
- _____. Conscientização e alfabetização de adultos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (52): 97-100, fev. 1997.
- _____. **O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

- HADDAD, S. (Org.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2002. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Site: (www.ibge.gov.br.2004)
- KLEIMAN, Ângela. (org.). **Os significados do letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000.
- KLINKE, Karina. Jovens e adultos em acompanhamento psiquiátrico: resignificando a vida através da leitura e da escrita. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 30, 2007, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2007.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LEAL, Telma Ferraz. O planejamento como estratégia de formação de professores: organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In: Telma Ferraz Leal, Eliana Borges Correa de Albuquerque. (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos: construindo práticas de alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 109-130.
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 26, 2003, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2003.
- LEITÃO, Cleide Figueiredo. A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação de educadores/as. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 25, 2002, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2002.
- LOPES, Maria Gorete Rodrigues de Amorim. A especificidade do professor de educação de Jovens e adultos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2006.
- LURIA, Alexander Romanovich **Fundamentos de neuropsicologia**. Livros Técnicos e científicos. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1979.
- _____. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.
- _____. **Curso de psicologia geral**. v. 1, 2.^a ed. Rio de Janeiro, 1987.
- _____. **Curso de psicologia geral**. v. 2. 2.^a ed. Rio de Janeiro, 1988.
- _____. **Desenvolvimento Cognitivo**. 2.^a ed. São Paulo: Ícone, 1992.
- _____. **O desenvolvimento da escrita na criança**. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1997.
- _____. **Pensamento e linguagem**. As últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LUKÁCS, Georg. **O Trabalho** (Cap. I,v.II da Ontologia do ser social), Tradução -Ivo Tonet. Maceió, 1978.
- MACEDO, Alessandra Aspásia Dantas de; CAMPELO, Maria Estela Costa. Psicogênese da língua escrita: as contribuições de Emilia Ferreiro a alfabetização de pessoas jovens e adultas. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 27, 2004, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2004.
- MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **Reunião**

- Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2000, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2000.
- MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.
- MOTA, Kátia Santos; SOUZA, Janine Fontes de. O Silêncio é de ouro e a palavra é de prata. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2006.
- MOURA Dayse Cabral de. Alfabetização e letramento de jovens e adultos: as concepções e práticas de ensino do sistema de notação alfabética. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 25, 2002, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2002.
- MOURA, Ana Paula de Abreu Costa de. Virando massas, descobrindo palavras, misturando saberes. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 27, 2004, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2004.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. Maceió; EDUFAL, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: YVES de La Taille et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo, SP: Summus, 1999.
- PAIM, Marilane Maria Wolff. **Ecossistema da Obra de Alexander Romanovich Luria na educação brasileira**. Algumas contribuições para o processo de alfabetização. 2001, UnC/UNICAMP, (Dissertação de Mestrado em Educação).
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.
- _____. **Mobral**: um desacerto autoritário. Parte II: A falácia dos números. Síntese, Rio de Janeiro, n. 24, p. 51-72, 1982.
- _____. **Historia da educação popular no Brasil**. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1997.
- PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: formação continuada como metodologia de pesquisa. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 25, 2002, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2002.
- PELANDRÉ, Nilceia Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 anos depois**. São Paulo: Cortez, 1995.
- PEREIRA Ruth da Cunha; ALVES Magda Anachoreta; BARRETO Juliana. Educação de jovens e adultos trabalhadores: A contribuição da informática no processo de alfabetização. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2001, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2001.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Sete lições sobre educação de adultos**. 5.ª ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1993.
- PITON, Ivania Marini. Sobre o Escuro e o silêncio do analfabetismo e os sentidos e significados da alfabetização. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós –**

- Graduação e Pesquisa em Educação**, 31, 2008, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2008.
- PROGRAMA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. **Princípios orientadores para a elaboração de proposta político-pedagógica**. Brasília: Conselho Consultivo da Coordenação de Universidades do Programa Alfabetização Solidária, 1999.
- QUEIROZ, Marinaide Lima de. Letramento: As marcas da oralidade nas produções escritas de alunos jovens e adultos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 25, 2002, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2002.
- _____. O gênero redação no processo de letramento de jovens e adultos. Marcas da oralidade nas produções textuais. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- _____. Práticas de letramento (s) escolar de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2006.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). **Metodologia da alfabetização de jovens e adultos**. Campinas; São Paulo: Papyrus; CEDI 1997.
- _____. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas/São Paulo: Papyrus/Ação Educativa, 1999.
- _____. **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras - ALB/Ação Educativa, 2001.
- _____. Impactos da escolarização: programas de educação de jovens e adultos e práticas de alfabetismo. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2001, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2001.
- RIBEIRO Vera Masagão; VÓVIO Claudia Lemos; MOURA Mayra Patrícia. Letramento no Brasil: principais dados do indicador nacional de alfabetismo funcional. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 25, 2002, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2002.
- ROMAO, José Eustáquio. (Org.); Moacir Gadotti (Org.). **Educação de jovens e adultos**: Teoria, prática e proposta. 2.º ed. São Paulo: Cortez/IPF, 1995. v. 1. 128 p.
- SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. Violência x não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- SIGNORINI, Inês. **O Ensino e a formação do professor**. Alfabetização de jovens e adultos. Porto Alegre; Artes Médicas Sul, 2000.
- SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.
- _____. O educador de jovens e adultos em formação. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação**, 29, 2006, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2006.
- SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- _____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
- SOUZA, Maria das Dores Alves. Construindo significados: A Alfabetização de jovens e adultos para os trabalhadores. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 28, 2005, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2005.
- SOUZA, Marta Lima de. Cartas de jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 27, 2004, Caxambu – MG.. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2004.
- SMOLKA, A. L. B. **A Criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984
- _____. Introduction. In: STREET, Brian V. (Ed) **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. London: Routledge, 2001. p.1-17.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- THIOLLENT, Michel Jean-Marie. (org.) **Extensão universitária e metodologia participativa**. Universidade Federal do Rio de Janeiro/COPPE, 1998.
- UNESCO. Declaração de Hamburgo e agenda para o futuro: **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, Alemanha, 1997**. Lisboa: UNESCO, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Solidariedade, 1997. 61
- VIEIRA, Clarisse; MIRANDA, Maria Hercília Tavares de. Os significados da prática de ensino em educação de jovens e adultos na formação inicial de professores. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2001, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2001.
- VÓVIO, Claudia Lemos. **Viver, aprender**: Educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 1998.
- _____. **Impactos da escolarização**: pesquisa sobre a produção de textos em educação de jovens e adultos. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23, 2000, Caxambu – MG. Trabalhos encomendados, apresentados e excedentes. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2000.
- UNIPLAC. **Projeto UniverCidade**. 2003.
- VÁSQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- _____. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.
- ZASSO, Silvana Maria Bellé; DIAS, Cleuza Maria Sobral; PEREIRA, Fernanda da Silva. A formação da professora na vivência de um processo de alfabetização de mulheres. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 24, 2001, Caxambu – MG. [CD ROM]. São Paulo: ANPED, 2001.

ANEXO 1 - DIÁRIO DE CAMPO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIVERSIDADE

DIÁRIO DE CAMPO

DATA/LOCAL	
TURMA	
ACADÊMICO/BOLSISTA	
DOCUMENTO/ANO	
CONTEÚDO	
Descrição/ contexto	
OBSERVAÇÕES	

ANEXO 2- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCANDOS

Titulo da pesquisa: ALFABETIZAR FORMANDO E FORMAR ALFABETIZANDO - UM ESTUDO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIPLAC

- 1- Qual sua expectativa em relação ao aprendizado da leitura e da escrita?
- 2- O que você necessita aprender a ler e a escrever para sua prática social?
- 3- Quais as dificuldades que encontra no processo de aprendizagem da leitura e escrita?
- 4- Qual é a importância da leitura e da escrita em sua vida?
- 5- Como você se sente, hoje, aprendendo a ler e a escrever?
- 6- O que gosta de fazer em sala de aula?
- 7- Você já estudou antes no EJA?
- 8- Por que está estudando?
- 9- Quais os maiores obstáculos que se apresentam para você continuar os seus estudos no PROAJAUNIPLAC?
- 10- Como sua a família vê sua volta a escola?

ANEXO 3 ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS EDUCADORES BOLSISTAS E PROFESSORES

Titulo da pesquisa: ALFABETIZAR FORMANDO E FORMAR ALFABETIZANDO - UM ESTUDO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIPLAC

- 1- Quais são os saberes construídos ao longo do processo formativo no campo de educação de jovens e adultos?
- 2- Quais são os saberes que você como educador lança mão no processo de alfabetização dos jovens e adultos?
- 3- Como os educandos se vêem durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e como você como educador vê este educando?
- 4- Quais foram os desafios encontrados por você no processo de formação, e nas práticas alfabetizadoras no Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade?

ANEXO 4 – Termo Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Av. Castelo Branco, 170 - CEP 88.509-900 –
Lages - SC - Cx. P. 525 - Fone/Fax (0XX49) 224-1022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário em uma pesquisa. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar a fazer parte do estudo proposto, assine no final deste documento, que está em duas vias; uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável.

Informações sobre a pesquisa:

Título da pesquisa: ALFABETIZAR FORMANDO E FORMAR ALFABETIZANDO - UM ESTUDO DO PROJETO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA UNIPLAC

Pesquisadora responsável: Marilane Maria Wolff Paim. Endereço: Rua Carlos Gomes nº. 68, Bairro Coral, Lages - Santa Catarina. CEP: 88509560 – Fone (49) 32232645 -99831871. Identidade: 128 - CPF 450 3513491- Orientadora: Professora Dra Rute Vivian Baquero.

Objetivos e Procedimentos da Pesquisa:

Esta pesquisa é parte da tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos na linha de pesquisa :Educação e Processos de Exclusão Social. Os objetivos do processo de intervenção e de pesquisa: a) Capacitar profissionais na área da Educação de Jovens e Adultos na relação com as práticas alfabetizadoras seja eles professores da Universidade ou estudantes da graduação, b) pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita e sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização e analisar as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita desses jovens e adultos, e c) problematizar os processos de formação de educandos vinculados ao projeto.

Como instrumentos de pesquisa utilizarei diário de campo, e entrevistas individuais e coletivas. Durante a investigação, além dos instrumentos citados, realizarei observações da atividade no curso da ação com registro em fotografias e gravações em fita cassete. O uso posterior dessas imagens e fala será restrito ao estudo e divulgação científica e/ou formação de profissionais.

No que consiste a participação:

Em que o participante disponha-se a uma entrevista individual para dialogar sobre questões que estão relacionadas ao objetivo exposto acima. Tendo em vista a garantia da fidelidade na fala do entrevistado a entrevista será gravada e depois transcrita será apresentada ao entrevistado para

possíveis alterações que este possa julgar necessárias. A pesquisadora também pode tomar iniciativa de complementar as informações inicialmente obtidas. E também do registro com fotografias das atividades realizadas em sala de aula bem como o registro das falas em fita cassete.

Implicações para quem participa:

O colaborador contribuirá com a sua informação para a composição do trabalho de pesquisa e para a elaboração da tese. Considerando que a pesquisadora pretende contribuir para o processo de formação do educador na relação com a constituição das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos as informações obtidas pela colaboração dos sujeitos entrevistados comporão o referencial de análise e de construção das conclusões finais, e, neste caso, são relevantes para qualificar o resultado do trabalho.

Outros esclarecimentos:

- O participante tem o direito de exigir sigilo de alguma informação que não gostaria que fosse divulgada;
- O participante pode a qualquer momento solicitar a retirada do consentimento e, neste caso, a entrevista não será utilizada no processo de pesquisa;
- O entrevistado terá sua identidade não revelada no trabalho.

Pesquisadora
Marilane Maria Wolff Paim

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,.....abaixo-assinado declaro que fui esclarecido pela pesquisadora Marilane Maria Wolff Paim, sobre os objetivos e procedimentos do estudo e as implicações decorrentes de minha participação. Foi-me igualmente garantido que a qualquer momento, posso retirar o meu consentimento sem que isto resulte em qualquer penalidade ou ônus para mim. Assim sendo, de acordo com a finalidade da presente pesquisa, autorizo a pesquisadora a utilizar as fotos, os depoimentos na tese ou em outras produções decorrentes da investigação.

_____ / _____ / _____

Assinatura do Sujeito Participante .