

Eu quero, eu posso, eu vou conseguir aprender a ler e a escrever

Marilane Maria Wolff Paim*

Resumo

Este texto é parte da tese de doutorado na área de educação acompanhando jovens e adultos pouco ou não escolarizados, focalizando o estudo na construção do conhecimento da alfabetização e o modo como os sujeitos conseguem se expressar em termos de leitura e de escrita no seu cotidiano onde apresento a análise desenvolvida em relação aos objetivos vinculados ao eixo das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos, 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. A pesquisa centrou-se no processo de formação do educador na sua relação com a constituição das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos. Os objetivos da investigação foram: a) pesquisar o desenvolvimento da leitura e da escrita, sua apropriação social por jovens e adultos em um determinado processo de alfabetização; b) problematizar o processo de formação

de educadores vinculados ao projeto. Metodologicamente, foi desenvolvido um estudo de natureza qualitativa, utilizando alguns pressupostos teóricos do trabalho etnográfico. Foram realizadas entrevistas individuais e coletivas e observações da atividade no curso da ação. O quadro de referenciais teóricos deste trabalho foram 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).

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Práticas alfabetizadoras.

* Graduada em Pedagogia pela Universidade do Planalto Catarinense; mestrada em Educação e Ensino pela Universidade do Contestado e doutorado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); professora Titular da Universidade do Planalto Catarinense. E-mail: marilane@uniplac.net

Recebido: 05.03.2010 – Aprovado: 04.06.2010

Palavras iniciais

Este texto situa uma experiência nas ações do Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos na Universidade do Planalto Catarinense (PROAJAUNIPLAC), desenvolvido a partir de uma escuta sensível e um olhar interessado nos bairros vizinhos da universidade, acompanhando jovens e adultos pouco ou não escolarizados. A pesquisa centrou-se no processo de formação do educador na sua relação com a constituição das práticas alfabetizadoras na educação de jovens e adultos.

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.

Por meio 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 ideia 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; 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. Assim, conhecer o jovem e o adulto analfabeto é, acima de tudo, reconhecê-los como cidadãos, respeitando seus limites e possibilidades. Nesse 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.

Eu quero, eu posso, eu vou conseguir aprender a ler e a escrever¹

Estar frequentando 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.² (Alunos e alunas das turmas 1 e 2 - 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 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 num 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 (1996) e Vygotsky (1988) 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. Neste 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 (1981) 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 (1981) 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 por meio 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 frequentar 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 buscarem 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 orgulho-

sa 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 numa lavanderia, já tenho 31 anos. Minha família apoia, 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.

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 popu-

lares, os conhecimentos, os elementos culturais fortemente identificados em cada grupo social, a forma de falar, de se expressar, as crenças, os valores.

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 a 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 Vieira Pinto, jovens e adultos analfabetos que sobrevivem na sociedade são homens cultos, por isso o processo de alfabetização tem de 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.

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 como empregada doméstica durante três anos. Certo dia fui demitida. E o motivo foi porque eu não sabia anotar os recados. (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, cozinava; 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 frequentar a escola. Alguns alunos relataram que necessitavamaju-

dar 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 12 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 1ª 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).

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)

Desse 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 autoestima 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.

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. 7). 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.

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 participa-

ção 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.

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 “menos 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)

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 olha para seus sujeitos de forma mais compreensiva, percebendo a necessidade de ampliar o olhar para uma alfabetização significativa, que lhes possibilite 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.

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 “me-lhor”. (Aluna 29 - turma 2 - 36 anos)

Autores como Souza (2005); Gomes (2003); Camargo, Mazza, Salles, (2000); Barbosa (2005); Coutinho (2005); San-

tos (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 frequentemente 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 frequência 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: a) identificação – placas, sinalização, logotipos, logomarcas, crachás e fichas identificando objetos na sala de aula; b) registro – livros de receitas, histórias, agenda de endereço da turma; c) planejamento e organização – lista de compras e aniversariantes do mês; d) comunicação – cartão, produção coletiva de avisos, anúncios, classificados, recados, cartas, telegramas, convites, cartazes, jornal da turma e elaboração de livros de histórias; 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. Esse autor 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 cul-

tura 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.

A certeza da inconclusão

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 escre-

ver 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.

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. Para o educando adulto, não interessa conhecer situações descontextualizadas, sem sentido, mecânicas, ao contrário, devem ser levados 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. Nesse 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 crian-

ças 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.

I want, i can and i will learn how to read and write

Abstract

The following text is part of a doctoral dissertation, in the field of education, that follows young and adults who have been little educated or not. It focuses on the study of the construction of literacy knowledge and the way individuals express themselves in terms of reading and writing in their day to day lives. It is presented an analysis developed regarding the goals tied with the literacy practices in the education of young and adults, searching for explicitness through the students' speeches, their expectations regarding the learning of reading and writing, their social uses of this knowl-

edge, as well as the main aspects that interfere with the process of apprenticeship of reading and writing in relation with the students who go back to school in order to learn how to read and write. The research was centered in the process of teacher formation in their relationship with the construction of the literacy practices in the education of young and adults. The objectives of the investigation were: a) researching the development of reading and writing and its social appropriation by young and adults in a given literacy process; b) raising problems regarding the process of teacher formation tied with the project. Regarding the methodology, it was ethnographic. There were individual and collective interviews and observation of the activity in the course of action. The chart containing theoretical references is formed by authors who considered the literacy practices in the education of youngsters and adults as an object of investigation, seeking a transforming literacy practice. They were: Freire (1987, 1988, 1995, 1996, 1999, 2001, 2002, 2005); Vygotsky (1981, 1988); Luria (1979, 1983, 1988, 1992, 1997, 1998).

Key words: Education of Youngsters and Adults. Literacy Practices.

Notas

- ¹ Manifestação de um aluno no momento da apresentação no primeiro dia de aula em 2006.
- ² Vou utilizar durante o texto para registro dos alunos: turma 1 - turno vespertino; turma 2 - turno noturno.

Referências

- 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. São Paulo: ANPED, 2005. CD ROM.
- 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. São Paulo: ANPED, 2000. CD ROM.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- 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. São Paulo: ANPED, 2005. CD ROM.
- DURANTE, Marta. *Alfabetização de adultos: leitura e produção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Educação como prática de liberdade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época, 23).
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- _____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papirus, 1997.

GOMES Vanise dos Santos. Para além das 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. São Paulo: Anped, 2003. CD ROM.

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.

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. São Paulo: Anped, 2007. CD ROM.

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. I, 2. ed. Rio de Janeiro, 1987.

_____. *Curso de Psicologia Geral*, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro, 1988.

_____. *Desenvolvimento Cognitivo*. 2. 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.

MÊSZÁROS, Istvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. *História da educação popular no Brasil*. Educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 1997.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 5. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1993.

_____. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

PITON, Ivania Marini. Sobre o silêncio 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. São Paulo: Anped, 2008. CD ROM.

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. São Paulo: Anped, 2005. CD ROM.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP e A, 2002.

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. São Paulo: Anped, 2005. CD ROM.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

_____. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1988.