

AQUISIÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REDISCUTINDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Dayse Auricéa da Silva Alves¹
Linduarte Pereira Rodrigues²

RESUMO: A reflexão proposta neste artigo pretende apontar para possibilidades de compreensão envolvendo a aquisição da língua escrita na EJA, perpassando por influências históricas no âmbito da leitura e da escrita, permitindo a percepção da linguagem, sua relação com o pensamento e os aspectos identitários que compõem a diversidade presente na realidade escolar brasileira. Propõe também discutir acerca dos processos de alfabetização e letramento frente à aquisição da escrita, favorecendo diálogos pertinentes ao contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, entende-se que a realidade escolar, pautada nas diversidades cultural e social, apresenta-se como alternativa viável para o sucesso na aquisição da língua escrita, em que o respeito à classe marginalizada seria o ponto impulsionador para práticas exitosas na EJA, argumentos que se sustentam mediante os arcabouços teóricos de Silva (2001), Ribeiro (2006), Berger & Luckmann (2006), Pinto (2010), Freire (2006), Freire & Nogueira (2001), Kleiman (2005), Soares (2003).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos; Diversidade sociocultural; Letramento.

ABSTRACT: The reflection proposed in this article points to possibilities of understanding involving the acquisition of written language in the EJA, passing by historical influences in the context of reading and writing, allowing the perception of language, its relationship to thought and identity aspects that make up this diversity in Brazilian school reality. Proposes also discuss about literacy and literacy across the acquisition of writing processes, favoring relevant to the context of the Youth and Adult Education dialogues. From this perspective, it is understood that the school reality, based on cultural and social diversity presents itself as a viable alternative to success in the acquisition of written language, in which respect the marginalized class would be the driving point for successful practices in adult education, arguments that sustain themselves through the theoretical frameworks of Silva (2001), Ribeiro (2006), Berger & Luckmann (2006), Pinto (2010), Freire (2006), Freire & Nogueira (2001), Kleiman (2005), Soares (2003).

KEYWORDS: Youth and Adults; Sociocultural diversity; Literacy.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – Campina Grande-PB. Grupo de Pesquisa: Linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos. E-mail: dayselon@hotmail.com

² Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – Campus I – João Pessoa-PB. Professor titular do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – Campina Grande-PB. Grupos de Pesquisa: linguagem, interação, gêneros textuais e ou discursivos; Estudos em letramento, interação e trabalho; Memória e imaginário das vozes e escrituras; Teorias do sentido: discursos e significações. E-mail: linduarte.rodrigues@bol.com.br

1. Introdução

Alfabetizar jovens e adultos que não tiveram oportunidade enquanto crianças constitui uma problemática que se arrasta historicamente em nosso país. Vários programas são desenvolvidos para esse fim, no entanto, o fracasso permanece: jovens e adultos ingressam todos os anos em programas de alfabetização e também na escola regular na modalidade Educação de Jovens e Adultos, entretanto poucos obtêm êxito ou chegam ao fim do processo.

São muitas as formações que pretendem preparar professores para alfabetizar jovens e adultos. Estuda-se, predominantemente, a bibliografia de Paulo Freire, visto que ela compõe contribuições ímpares para a prática com jovens e adultos da Educação Básica. Entretanto, verifica-se que na sala de aula os resultados não são satisfatórios. Evasão e desistência são frequentes, configurando o fracasso escolar dessa modalidade de ensino, apesar de ser constantemente mascarado por notícias que primam por mostrar o aumento no número de matriculados. Estatística que não confere eficácia, pois poucos chegam ao fim dessa etapa ou, ao concluírem, estão aptos para lidar de forma autônoma com práticas sociais de uso da leitura e da escrita no cotidiano das cidades.

Como alternativa, na busca pela eficácia do processo, em alguns casos, o foco é redirecionado para os estudos linguísticos, buscando métodos para atingir tais objetivos, valorizando práticas sociais em que a letra atravessa e dá validade à ação do homem na cultura, o que perpassa pelo trabalho sistemático de análise do sistema de escrita da língua materna. No entanto, percebe-se, nas vivências com a formação de professores, que não se estabelece as especificidades dos processos de alfabetização e letramento, como necessários para a formação de sujeitos socialmente letrados. Enfatiza-se um ou o outro, com destaque para a alfabetização, e perpetua-se a problemática numa perspectiva teórica superficial, que não confere uma visão global do processo de ensino e aprendizagem, também, na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os jovens e adultos em processo de alfabetização, a quem nos referimos nesse texto, correspondem a uma parte da população que vem sendo excluída historicamente. E continuam sendo com a vivência de práticas escolares que não consideram suas particularidades. Sob uma forte exclusão cultural, a escola não valoriza a diversidade de saberes e inviabiliza que novas aprendizagens aconteçam. Assim, o fracasso da aprendizagem não corresponde a uma problemática individual, mas a um conjunto de influências socioculturais que deve ser considerado mediante novas propostas didáticas para a Educação de Jovens e Adultos.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de aprofundamento sobre vários conhecimentos, de modo a impactar significativamente o primeiro ciclo da EJA. Nessa perspectiva, Moreira (2004) apresenta ações, dentre as quais destacamos a Pós-Graduação *Stricto Sensu* Profissional, contribuindo para as transformações que se fazem necessárias no âmbito da sala de aula. Propõe-se uma melhor qualificação do professor, numa relação direta com a prática pedagógica.

Faz-se necessário aos docentes conhecer a bibliografia especializada na Educação de Jovens e Adultos. Sugerimos uma releitura de tais estudos mediante outros referenciais teóricos, para aprofundarmos suas contribuições de forma interdisciplinar, em prol de repensar o processo de ensino e aprendizagem da escrita, no que se refere à transposição adequada da teoria à prática.

A formação em nível de Pós-Graduação Profissional oportuniza a reflexão e o aprofundamento dos conhecimentos, como os que ora são apresentados, de modo a atender as especificidades necessárias ao professor para lidar com as problemáticas contemporâneas na EJA. Essa perspectiva visa favorecer o ensino através de um distanciamento crítico da realidade profissional, propondo-se repensar a bibliografia que chega aos professores dessa modalidade de ensino por meio da graduação e/ou da formação continuada. Neste âmbito, propomos a reflexão interdisciplinar que se segue, por possibilidades de compreensão envolvendo a aquisição da língua escrita na EJA.

Inicialmente, faz-se necessário situar algumas influências históricas para vislumbrar possibilidades que ultrapassem a leitura e a escrita na escola, superando o padrão ideal de “sujeitos pensantes” e permitindo o diálogo entre a oralidade e a escrita. Esta compreensão conduz a percepção da linguagem, sua relação com o pensamento e

os aspectos identitários, que emergem na socialização humana, por meio dos processos interativos desencadeados naturalmente na vida dos sujeitos a serem considerados em nossas discussões.

Como um contínuo necessário, discorreremos sobre a diversidade presente na escola, enfatizando subsídios necessários para uma nova realidade escolar. Com este entendimento, avançamos para a percepção da união de dois temas recorrentes nos programas de formação de professores: alfabetização e letramento; por julgá-los possibilidades de ampliação dos horizontes teórico-metodológicos quanto à aquisição da língua escrita. Tal reflexão chega ao contexto da EJA, estabelecendo um diálogo entre literaturas especializadas, em que os estudos da linguística são agregados aos ideais populares freireanos, favorecendo a elaboração de planos de trabalho para a ação docente na EJA, com uma visão mais global do processo de ensino-aprendizagem da escrita.

2. Influências históricas na educação: possibilidades além da leitura e da escrita

A educação nacional perpassa historicamente por problemáticas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita. O modelo de educação vivenciado foi importado da Europa e apresenta peculiaridades que não são condizentes com a realidade de um país plural como o Brasil. Sabemos que a escola não apresenta a finalidade única de formar leitores e escritores proficientes, mas também de contribuir com a formação de cidadãos éticos para atuarem na sociedade, tornando-se urgentes reflexões que possam desencadear avanços no formato pedagógico em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

Nossos alunos são sujeitos sociais, como afirma Fagundes (2010), e advêm de realidades diversas, as quais devem ser consideradas na escola, mesmo que sua forma de

escrita não seja considerada válida para os moldes da normatividade padrão da língua. Historicamente, a leitura e a escrita sustentam a educação escolar e seguem parâmetros para o desenvolvimento de conhecimentos que trabalham em função de provocar uma mudança cultural para formar o cidadão apto a estabelecer relações entre o oral e o escrito. No entanto, parece-nos que tal objetivo só é alcançado pelos sujeitos cartesianos, visto que a escola apresenta a crença no inatismo, com uma escola meritocrática que por longo tempo vem sustentando ideais burgueses.

Fagundes (2010) enfatiza que no Brasil existe uma cultura oral predominante, que a diferencia da Europa, mesmo assim foi o modelo europeu que se estabeleceu em nosso sistema de ensino. O autor destaca que, com o progresso da sociedade brasileira, a alfabetização ganhou grande importância, mas a escola vigente desencadeava um processo seletivo injusto, visto que só aqueles que dominavam a escrita obtinham êxito, desconsiderando a especificidade oral do povo brasileiro. A necessidade do capitalismo fez com que o sistema educacional fosse ampliado, mas de forma bastante precária. Com a criação da LDB houve uma maior atenção para o sistema educacional, porém direcionado à permanência dos alunos na escola sob os moldes tradicionais. A reprovação frequente desencadeou uma série de políticas públicas compensatórias e o fracasso da alfabetização era o mais grave, tornando-se necessária a compreensão do problema sob vários enfoques, para não anular o caráter intercultural do nosso povo.

A ciência subjacente nas práticas escolares mais comuns enfoca um mundo ideal dos sujeitos pensantes, atendendo a procedimentos sistemáticos que tenham credibilidade, o que fica expresso nas práticas de alfabetização através de métodos mecânicos que forcem a compreensão de que fala e escrita constituem processos iguais. A necessidade de outro modelo de ciência, com novos parâmetros para enxergar os “erros” da escrita, deveria, então, promover um diálogo entre oralidade e escrita, atendendo as especificidades do letramento na pluralidade de pensamentos e práticas sociais em que a letra toca e dá acabamento. Assim, o domínio do uso da escrita poderia ser concebido um direito de todos, por meio da reorganização das práticas de ensino, o que, segundo Kant, também poderá cumprir seu papel na formação moral pela liberdade dos sujeitos na sociedade.

Oliveira (2006) nos faz refletir sobre as contribuições de Kant e alerta quanto aos efeitos nocivos que uma má educação pode causar ao ser humano. Considerando dados empíricos, Kant fala em uma ética aplicável na educação do homem, atendendo princípios da experiência no cultivo do comportamento e da subjetividade. Assim, entende-se que a educação pode e deve acolher a todos, indistintamente, estabelecendo uma relação de amizade, podendo ser caracterizada pelo uso do diálogo de modo que seja possível encontrar prazer no ato educativo.

Não se trata de algo impossível, mas de uma possibilidade para fazer com que a escola cumpra seu dever perante a sociedade. As teorias subjacentes ao estudo do processo de letramento, que veremos mais adiante, constituem uma alternativa para a aceitabilidade de outras formas de pensar. Cada sujeito apresenta características singulares e alguns encontram dificuldades para empregar intenção ao uso da escrita dentro da escola, visto que a funcionalidade não é a mesma que vivencia fora dela.

Torna-se necessário confiar em um processo de interação com o meio, valorizando a identidade dos sujeitos e possibilitando a exploração dos sentidos, para que a escrita surja em um processo indutivo de uso da linguagem, atendendo a sua funcionalidade no contexto social das práticas humanas.

3. Linguagem, pensamento e identidade

A linguagem consiste em um sistema organizado de signos que necessita de arranjos complexos para possibilitar ao homem a atribuição de sentido, em circunstâncias interativas, determinantes para sua enunciação. Enquanto fenômeno social, a linguagem decorre da relação estabelecida entre sociedade e mundo. Mas também se apresenta como a expressão do pensamento individual, estabelecida por um conjunto de regras combinadas, que poderão ser (res)significadas nas experiências individuais conforme noções ou pensamentos anteriores.

Instrumento de reflexão do sujeito sobre ele mesmo, a linguagem envolve campos semânticos que dizem respeito à significação das palavras, gestos e expressões. Estes são construídos a partir da experiência histórica, podendo ser objetivados, conservados e acumulados, o que faz da linguagem um item determinante no desenvolvimento do pensamento e da condição identitária dos sujeitos sociais. Nesse sentido, as leis sócio-históricas determinam a diferenciação do homem em relação à natureza, visto que as características da peculiaridade humana constituem-se nas relações culturais que estabelecem com sua realidade, como aborda Silva (2001).

A linguagem apresenta relevância na construção social da realidade, de acordo com Berger & Luckmann (2006), conferindo importância para a existência do mundo na sua organização sócio-histórica. As figuras centrais dessa organização compreendem vários processos como: a racionalidade, a operação e a manipulação. Este último aplica-se simultaneamente aos homens e às suas relações, incluindo evidentemente a língua, enquanto lei combinatória por meio da qual as pessoas se identificam, comunicam-se e interagem.

A compreensão sobre linguagem e identidade emerge da sociedade e tem suas relações repensadas e sistematizadas por Ribeiro (2006). Em suas reflexões, as transformações sociais são consideradas com respaldo em bases teóricas da análise do discurso, da pragmática linguística e das ciências cognitivas, envolvendo os implicadores identitários da linguagem. São abertas, assim, possibilidades para a investigação da totalidade dialética que determina as identidades dos sujeitos, a linguagem e os discursos que são atualizados pelas práticas sociais.

Diante disso, Ribeiro (2006) contesta o pensamento aristotélico “ser ou não ser, eis a questão”, pondo em foco a existência de “linguagens”, abrindo espaço para outros conceitos, necessários para a compreensão da linguagem enquanto ação. O conceito de identidade se apresenta como um “construto”, devido à possibilidade de contextualização

nas reorganizações lógico-discursivas dos indivíduos ou de grupos sociais, bem como da influência tecnológica na transformação dos modos de ver e de viver. Dessa forma, a lógica aristotélica (excludente) não atende satisfatoriamente as variáveis dos fenômenos humanos que determinam a identidade dos sujeitos.

Os conflitos individuais e sociais que ajudam no estabelecimento de ideias sobre identidade dão origem à certeza subjetiva da própria existência, através da ação ativa do sujeito. A indivisibilidade e totalidade da identidade nascem através do diálogo pelos discursos na cultura. Os aspectos sociais inerentes à língua são considerados como centro das teorias linguísticas, enquanto mudança de paradigma pela sociedade. Oferecem maior abertura para novos pensamentos sobre as relações entre língua, discurso e identidade.

Tais compreensões podem ser ampliadas com a contribuição de Berger & Luckmann (2006), para os quais a linguagem também faz parte da constituição da identidade dos sujeitos. Abordando a relação interpessoal decorrente da interação “face a face”, os autores delineiam as funções psicológicas em nível superior como é designado por Vygotsky (1998). Abrem-se, então, possibilidades para uma infinidade de desenvolvimentos de linguagem, visto que estas são definidas culturalmente no/pelo homem, enquanto ser de relações estabelecidas através da linguagem.

A socialização humana ocorre de forma intrínseca na constituição da sociedade. Seu contexto inclui diversas possibilidades para a ação dos sujeitos. Por meio da linguagem, realiza-se a construção de suas próprias vidas e identidades, tornando-se possível a exteriorização em processos interativos que implicam na compreensão da realidade. Sendo capaz de descrever tudo que o cerca, o homem age, então, intra-individualmente e inter-individualmente por meio da linguagem que o caracteriza como ser essencialmente humano (BERGER & LUCKMANN, 2006).

Dessas relações estabelecidas através da linguagem nasce a fala, enquanto sistema de expressão natural que ocorre por aquisição da linguagem, favorecendo as interações sociais por toda a vida. Surge, também, a escrita, como um sistema de expressão artificial decorrente da aprendizagem em vivências com o meio físico e social. Fala e escrita caracterizam os sujeitos identitariamente, pressupondo repertórios linguísticos desenvolvidos em consonância com a significância social advinda do contexto em que estão inseridos os homens na cultura.

Permeando naturalmente a vida das pessoas, a linguagem oral predomina em vários âmbitos sociais, respondendo satisfatoriamente às necessidades comunicativas diretas entre os interlocutores. Entretanto, pelas exigências da cultura oficial, a linguagem escrita abre maiores possibilidades de reflexão e interação social, sendo receptáculo de memória. Esta ampliação promove mais autonomia nas vivências sociais, tornando-se, portanto, necessário favorecer indistintamente a todas as pessoas o acesso a esse bem cultural, valorizando a diversidade de gêneros textuais escritos na prática escolar.

4. O diverso: uma realidade escolar

Na realidade escolar vigente, as instituições educacionais continuam marginalizando aqueles considerados diferentes pelo modelo cartesiano. A crença de que a pobreza interfere na construção da escrita faz parte das especulações sobre a educação. Entretanto, Silva & Senna (2010) nos fazem compreender a inviabilidade desta prerrogativa.

A escola propõe um tipo de ensino, baseada em um modelo único de conhecimento. A escrita vivenciada nela não encontra sua função social e se limita a correção de erros, fazendo com que a classe marginalizada não encontre sentido na escola e tenha sua cultura desconsiderada pela classe dominante, ao desacreditar na capacidade intelectual daqueles em situação de pobreza.

Portanto, compreende-se que o fracasso escolar está relacionado à condição social dos aprendizes que têm na alfabetização seu maior desafio. Dessa perspectiva, decorre uma construção negativa da imagem da classe marginalizada e o baixo investimento pedagógico das escolas para com estes. A reação mais comum é a indisciplina e o retraimento que culminam na desistência de muitos, representando uma forma de defesa dos excluídos culturalmente.

A possibilidade de modificação desse panorama vivenciado na escola parece distante, porém podem se encontrar alternativas na valorização da subjetividade e na incorporação de culturas, quebrando a contradição entre a cultura escolar e a cultura dos pobres, com o respeito pelas diferenças.

Os professores foram condicionados historicamente por uma concepção formal de educação, dificultando a possibilidade de mudança de suas práticas, para atender satisfatoriamente os sujeitos marginalizados. Predomina a crença na razão científica, onde os conhecimentos valorizados são restritos, tornando-se urgente que outras formas de “conhecer” encontrem espaço. Nesse sentido, Senna (2004) se utiliza das contribuições de Vygotsky e Morin. O primeiro, no que se refere ao modelo de mente baseado em princípios sociointeracionistas, em que o foco está na natureza conceitual através do intercâmbio entre várias culturas e valores. Os conhecimentos prévios são valorizados e o processo de inclusão decorre da interferência na zona de desenvolvimento proximal. E o segundo dá continuidade, através das verdades possíveis a serem consideradas na escola, contrariando uma concepção universal do conhecimento.

Tais reflexões poderão reorientar as práticas docentes, por um trabalho que valorize as diferenças culturais, ocorrendo uma quebra de paradigma, de forma que a escola atenda satisfatoriamente o aluno real. A escola não pode continuar pregando uma única verdade e desconsiderando aqueles que não se enquadram em seus padrões, sob uma orientação científica histórica que já não tem validade nos tempos atuais.

No entanto, os cursos universitários que estão formando professores ainda reforçam o trabalho voltado ao sujeito cartesiano, acreditando numa prática homogênea, desconsiderando a realidade social de cada aluno, enquanto sujeito real presente na sala de aula que também se diferencia.

Pensar uma escola plural faz a diferença. Com respaldo em Vygotsky (1998), pode-se trabalhar com um modelo de mente livre que atenda a necessidade contemporânea em uma perspectiva dialógica de escola. A pluralidade que constitui uma ameaça para o sujeito cartesiano, na era pós-moderna, é enfatizada, haja vista que os sujeitos, independentemente de suas classes sociais, utilizam-se das tecnologias que lhes são apresentadas e conseguem superar os conceitos universais, considerando tudo como sendo possível e não certo ou errado. Essa nova perspectiva oferece condições para que os sujeitos encontrem sucesso, sem ter que se enquadrar aos padrões preestabelecidos do estado burguês europeu. No entanto, a postura do professor terá grande influência nesse trabalho. Seu fazer pedagógico passará da posição de “ensinante” para a de investigador e colaborador, enxergando possibilidades de ação docente em prol da aquisição da língua escrita pelos sujeitos com quem trabalha na escola entendida como plural.

5. Alfabetização, letramento e aquisição da escrita

A escrita apresenta-se como um desafio, especialmente para as classes menos abastadas economicamente. Vários estudos buscam alternativas para explicar e solucionar o *déficit* de aprendizagem vigente nas escolas públicas brasileiras. Novas formas e métodos são constantemente apresentados, no intuito de contribuir para avanços no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Alguns estudos priorizam a alfabetização como princípio essencial para a aquisição da escrita. Outros valorizam prioritariamente sua função social, numa perspectiva de letramento, como base que fundamenta a atribuição de sentido ao processo educacional.

Acreditando nas contribuições que os estudos do letramento podem oferecer para o processo de aquisição da língua escrita, será possível verificar na abordagem de Kleiman (2005) a descaracterização da importância suprema do método de alfabetização há tempos utilizado na escola. Porém, é possível reconhecer com Soares (2003) a especificidade da alfabetização como processo necessário, detentor de diferentes dimensões e que deve ser desenvolvido em um contexto de letramento escolar, através de múltiplas metodologias, de tempos em tempos revistas e adaptadas à realidade observada.

Kleiman (2005, p. 08) nos apresenta o conceito de letramento e considera “falsa a crença de que o aspecto mais importante para a aprendizagem da escrita é o método utilizado”. A construção da linguagem escrita recebe influência de vários conceitos que não podem ser encarados enquanto meras novidades metodológicas, muitas vezes mal interpretadas. Assim, o letramento não constitui um método ou se apresenta como algo oposto aos métodos de alfabetização. Ele corresponde à situação de envolvimento das pessoas com o mundo da escrita, da letra, e caracteriza a passagem do homem pela sociedade das letras, da linguagem, sua transformação identitária e a tomada de ação no contexto cultural e historicamente registrado.

As práticas sociais de uso da escrita, com a compreensão do sentido em determinadas situações, são valorizadas. Nessas práticas inclui-se o letramento escolar, envolvendo codificação e decodificação da letra, processos advindos dos métodos de

alfabetização e do letramento. Seja qual for o método utilizado, a sua eficiência na aquisição de conhecimentos para facilitar a ação dos sujeitos tem seu valor pelas práticas de letramento socialmente válidas. Assim, considera-se a validade de múltiplos métodos de ensino, viabilizadores de práticas que atendam a diversidade encontrada na escola e nos múltiplos letramentos sociais que nela (na escola) são agenciados.

Ao professor cabe encontrar a melhor forma de trabalhar com seu aluno, num processo de letramento que dispensa um suposto método perfeito, mas percebendo que alfabetização e letramento estão associados. O letramento constitui-se em ações situadas de uso da língua escrita, considerando e valorizando a linguagem oral, bem como as linguagens não verbais que não são consideradas objeto da alfabetização. Alfabetizar consiste em sistematizar o funcionamento do código alfabético, no ensino de língua dos iniciantes. Entretanto, o ensino e a aprendizagem do código escrito envolvem operações cognitivas ordenadas, o que não confere ao alfabetizando competência para lidar com situações reais de uso da linguagem escrita em práticas do cotidiano. Por outro lado, o letramento atende esta competência, mesmo para aqueles que ainda não são alfabetizados. O conhecimento da função de um texto em sua cultura confere ao analfabeto a condição de pessoa letrada. Nessa perspectiva, alfabetização e letramento apresentam características bem diversas, mas que têm igual relevância para a conquista da autonomia dos sujeitos (KLEIMAN, 2005).

A complexidade do letramento envolve múltiplas capacidades para chegar ao uso da escrita em sociedade, com impacto também na vida moderna. Suas contribuições avançam historicamente, desde a percepção de que não bastava escrever de forma legível, dominando o código escrito, tornou-se preciso atribuir sentido à escrita na utilização de diferentes suportes e gêneros textuais/discursivos, reunindo uma infinidade de situações sociais. Assim, em meados dos anos 80, no Brasil, surge “o termo letramento, para referir a um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita” (KLEIMAN, 2005, p. 21). As práticas sociais de uso da escrita passaram a ser exploradas na escola, possibilitando ao aluno trazer conhecimentos de sua vida para facilitar o processo de aprendizagem.

Com o letramento, as atividades passam a envolver e valorizar vários saberes. As competências individuais são agregadas cooperativamente para atingir os objetivos em práticas situadas de uso da escrita, diferente das práticas tradicionais que priorizam as atividades individuais descontextualizadas, de forma até competitiva. Diante disso, a organização do trabalho didático deverá priorizar o contato com a diversidade textual presente em diferentes âmbitos sociais, aproximando-se da realidade dos educandos, independentemente de qual seja o método utilizado.

Contextualizar a aprendizagem do sistema alfabético facilita o processo. O conhecimento das funções da escrita torna significantes as atividades analíticas em relação à linguagem. Com o foco no letramento, fica clara a necessidade de trazer práticas sociais de uso da escrita para a sala de aula, promovendo relações que vão além do texto escrito e envolvem linguagens não verbais, bem como as inter-relações dos sujeitos nos vários suportes ou meios de interação pela linguagem.

Neste sentido, a fala corresponde a uma linguagem que não pode ser desconsiderada do processo de aquisição da escrita, devido a sua complementaridade com o uso da escrita na vivência em sociedade, enquanto modo de organizar a realidade, como já foi abordado anteriormente. Kleiman (2005, p. 43) corrobora com esse raciocínio e adverte que “as práticas sociais de linguagem são híbridas em relação às modalidades de língua utilizadas”. Assim, entende-se que tanto a oralidade como a escritura, dentre outras linguagens, são relevantes para a prática do letramento.

Portanto, a relação entre o oral e o escrito é postulada numa continuidade, dentro do conceito de letramento, e as imagens (iconografia) apresentam-se necessárias para a aprendizagem da leitura. Com o letramento, abre-se a possibilidade de uma aprendizagem contínua, envolvendo estratégias que incluem os grupos, valorizando aquilo que sabem e deixando nascer a mobilização do aluno no ato de aprender aquilo que tem relevância em sua prática social e que poderá inseri-lo plenamente na sociedade letrada.

Vê-se assim que a heterogeneidade constitui a “mola mestra” dessa perspectiva de ensino. A promoção de trabalhos em grupos com domínios e experiências de escrita diferentes facilita novas aprendizagens. O que é possibilitado pela prática social estruturadora do trabalho escolar, em abordagens envolvendo diversos textos de circulação social, desvendando-os através do processo sócio-cognitivo que confere sentido ao ato de fala e a letra, protagonistas do processo de letramento.

Devido ao valor desse processo para as novas demandas de professores em formação em programas de formação continuada, Soares (2003) alerta que é preciso ter consciência que o conceito de letramento surgiu desconsiderando as peculiaridades da alfabetização e expressando certa indissociabilidade entre os dois processos. Apresentando-se relevante, o fenômeno do letramento recebeu destaque nos novos programas educacionais, pela constatação do fato de que a população alfabetizada de países como os Estados Unidos não expressava propriedade nas situações de uso da leitura e da escrita, o que decorre de um baixo rendimento da aquisição de práticas de letramento nas suas múltiplas especificidades. O que revela também um apego, arrastado por tempos, a prática de alfabetizar em métodos que visavam unicamente à aquisição da tecnologia da letra, sem uma preocupação com o uso efetivo da palavra em contextos reais da ação social humana.

As duas problemáticas são diferentes, devido às especificidades de cada processo. Porém, é comum uma mesclagem, confundindo-os como se ambos consistissem em um único processo. Segundo Soares (2003, p. 07), o que se verifica é a “extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita”. Ocorre, na verdade, uma ampla divulgação do conceito de alfabetização, aproximando-o do conceito de letramento. Algumas abordagens, muitas vezes, atrapalham a percepção de suas diferenças e promove a prevalência apenas de um dos processos.

Nesse sentido, a perda de especificidade da alfabetização pode ser um dos fatores que corroboram com o fracasso escolar. Não se pode privilegiar apenas um dos processos na aprendizagem da língua escrita, mas valorizar as peculiaridades de ambos, assumindo

o compromisso com o desenvolvimento de diversos conhecimentos, habilidades e competências em busca da aprendizagem da língua escrita.

O processo de aquisição da escrita convencional precisa de uma sistematização, que pode e deve ocorrer associada ao letramento, evitando o perigo abordado por Soares (2003), de assumir a alfabetização como processo precedente ao letramento; por quanto isso consistiria em um retrocesso. É fundamental a importância de um ensino sistemático, mas que decorra por meio de práticas sociais de leitura e de escrita contextualizadas.

Vê-se assim que alfabetização e letramento são processos simultâneos, apesar de requererem procedimentos diferenciados de ensino. A conciliação entre os dois processos na aprendizagem da língua escrita, com respeito às suas peculiaridades podem envolver diversos métodos. O êxito almejado na apropriação da linguagem escrita só será alcançado mediante um trabalho docente que harmonize as diferentes dimensões da alfabetização e do letramento, valorizando-os como processos necessários para a formação de escritores e leitores proficientes. Com essa compreensão, percebe-se a relevância dos dois processos para uma educação eficaz, dentre as quais destacamos a

Educação de Jovens e Adultos.

6. Aquisição da escrita no contexto da EJA: diálogos possíveis

A formação de leitores e escritores não é a única finalidade da educação, pois a aprendizagem inicia-se desde o nascimento, de modo a facilitar a sobrevivência humana. Mesmo que o homem não chegue a frequentar uma escola, isso não implica a ausência de processos educativos, porém, considerando tais processos, Fagundes (2010) expressa o respeito à diversidade de realidades a serem consideradas na escola, podendo favorecer, também, a aprendizagem da leitura e da escrita.

Na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos, o conteúdo de ensino constitui-se de forma popular e representa um “instrumento de realização do homem”, e a forma do trabalho atende aos ideais sociais, em conformidade com o grau de desenvolvimento vivenciado no processo. A relação de interdependência entre a forma e o conteúdo esclarece que o método precisa ser definido em dependência do significado social do conteúdo. Assim, o educador tem consciência de seu papel e a questão do método é decisiva devido a seus aspectos técnicos e ideológicos.

Apesar de não estar tão claro, entende-se que não se trata de provocar mudanças culturais, na tentativa de padronizar as formas de pensar, desencadeando um processo seletivo injusto, anulando o caráter intercultural do povo brasileiro. Ou mesmo na promoção de métodos mecânicos que concebem fala e escrita como processos iguais, mas que está relacionado ao diálogo com os ideais sociais, considerando a pluralidade de pensamentos por meio de práticas de letramento.

Retomando a afirmação de Oliveira (2006), respaldado em Kant, ao chamar a nossa atenção para os efeitos negativos decorrentes de uma educação de má qualidade, da

qual o educando não toma posse do processo em que está imerso, compreende-se que só a consciência pode despertar o desejo e o prazer pelo ato de aprender, associado a princípios éticos no processo de interação com o meio social, conferindo funcionalidade ao que é aprendido na escola, sem favorecer a alienação.

A EJA luta por uma concepção crítica de ensino-aprendizagem concebida pelo modo reflexivo de pensar e contraria a concepção ingênua de educação. Dotada de funcionalidade e utilidade, compreende o educando como alguém que já domina algum conhecimento, ou mesmo diversos, sendo sujeito da educação e partícipe do diálogo desencadeador do processo educacional. A consciência crítica, posta em questão, concebe o saber enquanto produto da existência real: considera-se o momento cultural, a apresentação concreta e o saber como parte da realidade do indivíduo, derivando da experiência dos sujeitos e fazendo parte da capacidade racional.

A historicidade intrínseca nas manifestações culturais e o fato de não ser dogmático são prerrogativas para que um conhecimento dê origem a outro no processo educacional, enquanto tarefa social que acontece por toda a vida. No entanto, o ensino para adultos não pode ser a reprodução do ensino voltado para crianças. A distinção entre essas modalidades de ensino compreende as diferenças do grau de desenvolvimento fisiológico e psicológico do homem e, portanto, os problemas pedagógicos são diferentes, visto que se torna essencial proceder adequando-se ao acervo cultural do adulto.

Vislumbrando a linguagem como expressão do pensamento, e esta (o pensamento) como construída e acumulada historicamente, entende-se que o adulto detém conhecimentos bem mais amplos que a criança, com possibilidades diferentes no estabelecimento de relações com a realidade. Para Berger & Luckmann (2006), a organização sócio-histórica que envolve a língua determina a identidade, a comunicação e os modos de interação dos sujeitos. Portanto, as práticas educativas direcionadas ao adulto deverão organizar-se de modo a favorecer o processo identitário e o avanço de novas aprendizagens.

Na EJA, o homem é apresentado na condição de trabalhador, que tem como responsabilidade a direção da sociedade. O trabalho constitui sua essência e o confere uma identidade, assim o analfabetismo não é obstáculo para a sua consciência social. Seu papel como membro pensante atende sua condição de cidadão útil, que não pode e não deve retrair-se perante o erudito. O educador através de sua consciência crítica pode ajudar a revelação da capacidade do analfabeto, visto que favorecerá a segurança por parte do educando.

Mesmo sendo a alfabetização um dos maiores desafios para aqueles que se encontram em situação de pobreza, como foi afirmado por Silva & Senna (2010), não se pode associar tal condição social ao nível de capacidade intelectual, haja vista o respeito pelas diferenças, com a incorporação de culturas e a valorização da subjetividade, quebrando as contradições no desafio da inclusão social, como é abordado por Senna (2004), ao sugerir a superação do conceito clássico de cognição.

Predominantemente, supõe-se ignorância pelo adulto analfabeto, em relação aos conhecimentos valorizados pela sociedade e as causas da sua condição de atraso e

pobreza. No entanto, Álvaro Pinto (2010) alerta que não será impondo as concepções próprias do educador que essa ignorância será elucidada, mas assumindo um método crítico que dê oportunidade ao adulto, por si, de chegar a uma consciência crítica. Os equívocos que ocorrem através da infantilização fazem parte de uma concepção apresentada pelo autor como ingênua, totalmente inadequada.

Os métodos infantis utilizados não conferem sentido aos saberes do adulto. O adulto é um ser pensante, profissional, dono de casa e atuante na sua comunidade, assim sendo, o desenvolvimento fundamental considerado deve ser o social. Portanto, os avanços conquistados na leitura e na escrita só irão alargar a sua consciência. Por essa razão, deve-se ter cuidado com alguns erros comuns, como: supor ignorância, acreditar em causas abstratas, utilizar métodos inadequados e encarar o analfabetismo como anormalidade ou doença, evitando evidenciá-los nas práticas educativas, e sendo reprodutores de uma sociedade excludente que desconsidera o valor social de alguns cidadãos.

Numa visão filosófica, Álvaro Pinto (2010) define o analfabeto como uma pessoa que não necessita ler, devido a sua realidade existencial e, portanto, o ato de ler e escrever deve estabelecer-se de forma a despertar a necessidade dos indivíduos para suas relações sociais. As concepções ingênuas em relação ao analfabetismo conferem tal problemática aos motivos individuais, encarando-a como uma doença social que poderá ser resolvida através de campanhas temporárias. Ou então acreditam que a ignorância da massa trabalhadora não faz diferença para o desenvolvimento do trabalho superior.

Ao discutir o valor dos índices de analfabetismo e das estatísticas educacionais em geral, compreende-se que a consciência crítica faz uma análise dos dados para entender o valor social relativo, e o contexto de sua existência, para então atribuir valor aos números apresentados. A noção crítica da alfabetização de adultos considera que seja necessário despertar a consciência crítica do educando e o conhecimento da leitura passa a ser apenas um elemento dessa construção maior, que é a sensibilização sobre a necessidade de alcançar o plano letrado. Assim, a alfabetização torna-se uma exigência social generalizada, fazendo com que a escolha do método não obtenha êxito, pois deve estar sujeito aos estímulos sociais.

O problema é antropológico-sociológico, especialmente no que se refere ao educador de adultos, como afirma Álvaro Pinto (2010), acreditando que a função do professor só será verdadeira quando este compreender a eminência social de sua atividade. Portanto, a sociedade torna-se educadora do educador e o tempo histórico determina os interesses gerais do momento, cabendo então ao coletivo à conversão do professor em força atuante no desenvolvimento econômico e cultural da sociedade, com o estabelecimento de uma teoria pedagógica crítica, em que educador e educando educam-se reciprocamente.

Esse contexto, permeado por ideais populares, respalda a aquisição da língua escrita na Educação de Jovens e Adultos, numa perspectiva de ensino endossada por Paulo Freire, que traz grandes contribuições no âmbito da alfabetização através da experimentação de um método que agora passaremos a analisar.

Como grande contribuinte da pedagogia crítica, Paulo Freire (2006) desenvolveu um “método” pedagógico de libertação através da alfabetização, como é abordado no livro “Conscientização”, reunindo textos das décadas de 60 e 70, para trazer à tona as contribuições teóricas e práticas do seu “método de alfabetização”. Sua metodologia busca a mudança decorrente de atos criadores do educador e do educando, numa dialética envolvendo reflexão e ação. A alfabetização proposta não se limita a ensinar a ler, mas se propõe preparar jovens e adultos para a democracia, despertando um juízo crítico que possibilita a escolha de novos caminhos. Segundo Kleiman (2005), a sua proposta de alfabetização aproxima-se do conceito de letramento, pela ênfase nas práticas socioculturais de uso da língua escrita.

“A educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 2006, p. 29). Nessa afirmação, vê-se a capacidade do homem de agir conscientemente sobre a realidade, ultrapassando as ações espontâneas, com um caráter crítico, no qual o homem assume sua posição de ser pensante ao se utilizar da *práxis*. Sua atuação, enquanto sujeito, faz e refaz o mundo. Promoção de avanços nas funções psicológicas, como nos faz lembrar Silva (2001), sob a percepção de que a mente humana não é pré-determinada, mas está em processo de construção, através de atos sociais e culturais, para quem a elaboração de conceitos nasce da influência externa, decorrente das relações sociais, com a mediação de todo tipo de instrumentos e signos.

Com uma visão vygostskyana, Silva (2001, p. 89) afirma “que a construção de conhecimento se fundamenta através de processos de interação, que tem a linguagem como principal instrumento, os processos de internalização e a interpretação que cada qual faz da realidade a sua volta”. Portanto, o desenvolvimento humano ocorre em consequência da aprendizagem, com a qual a produção de conhecimento se dá a partir da necessidade humana de interação, buscando conhecer o mundo sob a perspectiva daqueles com quem se identifica culturalmente, um entrelaçamento entre pensamento, linguagem e identidade, de modo a permitir a construção e reconstrução da realidade dos sujeitos.

O esforço de humanização das propostas freireanas promove esta identificação. Combate à domesticação das pessoas, favorecendo a utopia como um ato de conhecimento e compromisso histórico. A alfabetização, enquanto processo de conscientização, confere um afastamento e a posse da realidade, desmitificando-a sob um olhar mais crítico. O método pressupõe o ato reflexivo envolvendo o concreto e o abstrato, possibilitando aos sujeitos reconhecerem-se no objeto e desenvolverem uma percepção mais crítica do concreto.

No método de Paulo Freire, a codificação é iniciada associada a imagens, que correspondem a situações reais e partem de temas geradores. Um conhecimento crítico do objeto é desenvolvido, partindo do contexto real do aluno. Compreendido por Berger & Luckmann (2006) como processo, em que a linguagem, como fenômeno social e histórico e, portanto, ideológico, configura-se na enunciação, em contextos reais e concretos, assimilando os discursos dos outros, fazendo com que essas palavras sejam processadas de forma que se tornem propriedade do sujeito, como também propriedade do outro. Consequentemente, o código passa a ser decomposto e seus elementos explorados, sendo

analisados com as contribuições da visão de mundo de todos os envolvidos. As temáticas anunciam a realidade dos educandos e promovem a consciência crítica mais profunda, compondo o princípio para suas análises enquanto seres situados em diferentes momentos do processo.

Para Kleiman (2005), a escrita situada caracteriza uma prática de letramento com a promoção das capacidades e recursos disponíveis em cada educando. Porém, o letramento só será possível mediante o conhecimento das diferentes experiências dos alunos com a escrita, sendo este dado, coletado pelo professor, uma referência para o início do trabalho educativo.

A Educação de Jovens e Adultos percebe o homem como sujeito do processo que requer métodos adequados a sua concretude. Para isso, uma educação “pré-fabricada” não apresenta utilidade. As condições sociais em que vivem, sendo consideradas no processo, promove uma relação dialética contextualizada. Diante disso, Ribeiro (2006) fala da necessidade do estabelecimento de um olhar criterioso ao contexto social dos indivíduos, considerando a influência da linguagem na identidade dos sujeitos, mesmo porque a linguagem reúne valores, e os sistemas de expressão apresentam intenção e podem ocorrer de forma verbal ou não verbal.

Acredita-se que examinando e criticando acontecimentos de seu dia a dia o sujeito compromete-se a se construir/reconstruir enquanto homem. Outrossim, é que as práticas escolares, preocupadas com os estudos voltados para a literatura de prestígio social, tornam-se desvinculadas da situação de origem, por não apresentarem significado para as classes populares (KLEIMAN, 2005).

Paulo Freire (2006, p. 45) sugere “uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos”. Apresenta a conscientização, como objetivo principal da educação, o que consiste na provocação frequente de atitudes críticas e reflexivas nos alunos, subsidiando toda e qualquer ação do sujeito.

Contra métodos mecânicos de alfabetização, a proposta freireana liga-se à democratização da cultura, proporcionando a participação ativa do homem para que a educação torne-se um instrumento de identificação. Essa perspectiva assume grande importância como prática de letramento, promovendo a aproximação necessária entre o trabalho escolar e a vida social.

O método de Paulo Freire propõe “a descoberta do universo vocabular”, decorrente de uma pesquisa que prioriza aquelas palavras com maior conteúdo emocional, como também outras relacionadas à profissão dos envolvidos. O trabalho com palavras geradoras auxilia a compreensão das sílabas que subsidiam diversas descobertas referentes à escrita. Como instrumento motivador da ação do professor, as palavras geradoras são selecionadas mediante critérios que envolvem: a variação silábica, as dificuldades fonéticas e o conteúdo prático. São critérios abrangentes, promotores de reações socioculturais que valorizam campos semânticos e sintáticos, através de situações problematizadoras.

Essa prática decorre do uso da linguagem que torna possível a transmissão de experiências acumuladas historicamente, como nos alerta Berger & Luckmann, fazendo referência à importância dos campos semânticos:

A acumulação está claro, é seletiva, pois os campos semânticos determinam aquilo que será retido e o que será ‘esquecido’, como partes da experiência total do indivíduo e da sociedade. Em virtude dessa acumulação constitui-se um acervo social de conhecimento que é transmitido de uma geração a outra e utilizável pelo indivíduo na vida cotidiana (BERGER & LUCKMANN, 2006, p. 62).

Como um obstáculo a ser superado, o código escrito é descoberto pelo grupo de jovens e adultos, e à medida que se conscientizam, alfabetizam-se.

O trabalho com famílias fonéticas ocorre conforme aparecem nas palavras geradoras. São promovidos debates associando a palavra a uma imagem correspondente. Em seguida, a palavra aparece sozinha e logo mais separada em sílabas. As vogais também são identificadas e as combinações fonéticas exploradas. Exercícios orais favorecem o conhecimento e o reconhecimento, precedendo o momento da escrita que lhe é imediato.

Descoberto o mecanismo das combinações fonéticas, os alunos apresentam maiores autonomias em suas descobertas. E passam a arriscar-se na escrita, expressando-se graficamente da forma como falam. Porém, a conscientização ocorre em momento anterior, subsidiando os avanços por méritos próprios. Para Kleiman (2005), as funções da língua escrita no grupo, quando descobertas, na perspectiva do letramento, criam novas funções para uma ação social plena e corroboram com esta conscientização anterior.

Na Educação de Jovens e Adultos, desde o princípio do processo de alfabetização, a discussão é proporcionada ao grupo, para que os desafios sejam vencidos e o poder de reflexão da consciência também seja exercitado. Nesse sentido, o processo educacional precisa de conteúdos sociais, envolvendo a “consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, em breve teoria e prática” (FREIRE & NOGUEIRA, 2001, p. 11). Essa premissa permeia o postulado de Paulo Freire pela libertação do povo oprimido sob um pensar dialógico e processual que oferece oportunidade para várias vozes.

Tal característica é de grande relevância para facilitar a relação com a língua escrita, haja vista as barreiras existentes para as pessoas advindas de comunidades que pouco ou nada usam da escrita.

Caracterizada como Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos propõe a participação das pessoas sem imposições, mas com exposições e abertura para a criatividade. Nesse sentido, discorre as práticas de letramento, abordadas por Kleiman (2005), primando pela participação nas práticas sociais em âmbitos que vão além da escola. Para a autora, o fato de os educandos se expressarem em sala de aula, sabendo que

serão respeitados e valorizados em suas diferenças, pode complementar os fazeres analíticos que atravessam a prática educativa de sala de aula em processos e práticas de letramento escolar.

Nos estudos de Paulo Freire e Adriano Nogueira (2001), entende-se a emancipação humana advinda de um processo coletivo, impossibilitando os indivíduos de reescrever o mundo, sozinhos. Nessa perspectiva, nasce uma pedagogia da inclusão, valorizando a diversidade de saberes trazida pelo povo, reunindo utopias que não podem ser apagadas na escola, haja vista que mesmo sem nunca terem ingressados na escola, os grupos populares produzem seus intelectuais e a busca pela educação passa a fazer parte de planos maiores do Estado: de transformação social. Seria através do intercâmbio cultural e de valores promovidos na escola, como aborda Senna (2004), que decorreria o verdadeiro processo de inclusão.

Assim, a educação respaldada em verdades únicas não seria a melhor alternativa para a sistematização de conhecimentos que buscam esses grupos. O que se propõe são conteúdos e programas organizados a partir de contribuições externas que permeiam a vida popular, inexistindo o preestabelecimento de conteúdos a serem ensinados. O saber popular passa a ser sistematizado para dar sentido à atividade educativa. Esse conhecimento decorre de práticas que conferem autonomia ao processo de aprendizado do saber cultural.

Ocorrendo um reconhecimento das situações propostas, que valorizam também a cultura oral, como tradição popular, agregam-se diferentes modalidades do conhecimento e procuram-se entender mais do que impor. A relação entre experiência e conhecimento ilumina, dessa forma, as trocas de saberes e faz nascer a escrita como uma maneira diferente para sistematização dos saberes em interação. Neste investimento em prol de uma educação crítica e inclusiva, a utilidade social do texto escrito se torna urgente, favorecendo a “pedagogia das perguntas” abordada por Paulo Freire e Adriano Nogueira (2001), que facilita a criatividade linguística, como ato de conhecimento já dominado no uso cotidiano da linguagem.

Nessa perspectiva, a ação e o pensamento não se separam. O significado é aprendido fundamentado na identidade dos sujeitos. Os conteúdos são apresentados de forma problematizadora, atendendo a uma metodologia próxima e concreta. Textos e contextos entrelaçam-se na apreensão da realidade em uma prática que envolve a curiosidade na busca por novas possibilidades, que não serão iguais para todos. A aprendizagem se dará de forma diferente, perante as diferenças nas concepções trazidas por cada sujeito envolvido.

Apesar dos ideais políticos, presentes na literatura especializada da Educação de Jovens e Adultos, isto não traz implicações para a compreensão do “método” de alfabetização disseminado. O “método” detém as especificidades da alfabetização e do letramento, que podem e devem ser lapidadas dando origem a novas práticas.

Concordamos com Kleiman (2005) que não é o método que faz a diferença, mas acreditamos na sistematização analítica, permeada pelos usos sociais da escrita, que dão sentido e que fazem a diferença. Portanto, o “método” freireano não é um modelo para ser

reproduzido, mesmo porque, de acordo com o legado da educação popular, o método nasce imerso no contexto onde será desenvolvido. A aquisição da leitura e da escrita só ocorrerá com eficácia mediante o sentido que lhe é oferecido.

Considerando que na Educação de Jovens e Adultos os alunos viveram por muito tempo sem o domínio dessas competências, e mesmo assim conseguiram obter sucesso em vários âmbitos de suas vidas, o ato de ler e escrever deve estabelecer-se de forma a despertar a necessidade dos indivíduos para suas relações sociais, seguindo o exemplo de estímulo proposto por Paulo Freire.

Sabe-se que os motivos do analfabetismo não são individuais. Mas a noção crítica da Educação de Jovens e Adultos considera que seja necessário despertar a consciência do educando, fazendo com que o conhecimento da leitura e da escrita seja apenas um elemento dessa construção maior, que é a sensibilização sobre a necessidade de alcançar o plano letrado. Portanto, a linguagem, enquanto possibilidade de interação humana, que já ocorre na modalidade oral, dará origem a escrita, consistindo em mais um instrumento de interlocução verbal para os educandos, haja vista que as atividades de leitura e escrita encontram funcionalidade para a vida social, despertando o interesse em aprender e a correlação deste com a vida, como premissa do letramento.

Essas reflexões extrapolam concepções tradicionais de ensino da escrita e abrem possibilidades para outras, através da ação de repensar a bibliografia especializada na Educação de Jovens e Adultos e agregá-la a estudos linguísticos, em que poderão surgir novas práticas, auxiliadoras no combate ao fracasso escolar.

A alfabetização tem que acontecer em um contexto de letramento em que ambos os processos se constroem mutuamente, conferindo sentido à aprendizagem. Nesse sentido, alfabetizar e letrar caminham juntos no processo educativo que se quer desenvolver. Este deve ser o entendimento do alfabetizador, aliado ao conhecimento da bibliografia especializada na Educação de Jovens e Adultos, passando a somar saberes que respondam satisfatoriamente aos problemas expostos neste artigo.

Com subsídios teórico-metodológicos que atendam as peculiaridades do ensino da escrita, de forma global, no contexto da EJA, cumpre-se a proficiência no uso da leitura e da escrita; além de promover o desenvolvimento de uma postura ética na atividade cidadã. Os conhecimentos adquiridos na escola complementam os saberes acumulados subjetivamente e encontram aplicabilidades para a transformação social dos indivíduos, oportunizando o direito a cidadania.

7. Considerações finais

Como observado, as práticas destacadas confirmam a aproximação das propostas de Paulo Freire com os estudos do letramento. Buscando ampliar as reflexões sobre a escrita na escola, para uma ampliação do universo textual onde o educando é aproximado de seu objeto, imerso em significados sociais. Com essas características, a educação

desenvolvida terá maior qualidade, conduzindo a caminhos de satisfação mútua, com poder para superar e romper um universo de limitações.

O método de Paulo Freire pode ser caracterizado como um ato investigativo experimental, que encontrou alternativas viáveis para o fracasso da aquisição da língua escrita na Educação de Jovens e Adultos, em determinado tempo histórico. Porém, não primou por instruir as pessoas na escrita, mas em promover uma conscientização desencadeadora da aprendizagem. Através de práticas situadas de uso da escrita, provocou os educandos de forma contextualizada, propiciando no aluno seu próprio desenvolvimento.

Nesta perspectiva, todos, indistintamente, encontram vez e voz. A heterogeneidade enriquece o processo analítico proposto e a descoberta das palavras nasce com um significado que aproxima as pessoas da liberdade. O método não se apresenta fechado em simples instruções necessárias para a aprendizagem, que encontraria eficácia em si mesmo, como se a escola constituísse um mundo a parte. Mas promove o contato direto entre o fazer social e o fazer escolar, evitando discrepâncias naquilo que é objeto de ensino e o que está presente na realidade imediata dos educandos.

Portanto, ao caracterizar o processo de ensino da língua escrita em Paulo Freire, percebe-se a inserção das reflexões analíticas do sistema de escrita, em meio a práticas situadas, em que a escrita encontra sua função social. Nesse sentido, seu método reúne simultaneamente os processos de alfabetização e letramento (SOARES, 2003). Assume-se, então, o compromisso com diversas habilidades, necessárias para a vida em sociedade, que só são possíveis através de um ensino sistemático no contexto de práticas sociais que valorizem a identidade dos sujeitos.

Podemos dizer que a literatura especializada na Educação de Jovens e Adultos, que teve sua efervescência entre as décadas de 60 e 80, apresenta coerência para a realidade atual. Apesar da predominância no caráter político ideológico de libertação. Suas contribuições perpassam satisfatoriamente pelas possibilidades de um olhar interdisciplinar, no qual verificamos a necessidade de outro modelo de ciência para o atendimento da diversidade de pensamentos que caracteriza a identidade dos sujeitos.

Vê-se, assim, que a realidade escolar, pautada na diversidade, seria a alternativa mais viável para o sucesso escolar. O respeito à classe marginalizada se apresenta, também, como ponto impulsionador para práticas exitosas no processo de aquisição da língua escrita na EJA, o que se expressa pela necessidade de promover o diálogo entre alfabetização e letramento como à alternativa mais pertinente para o

trabalho com a leitura e a escrita num encontro de sentidos pelas letras em contextos reais da vida do homem nas sociedades letradas.

Referências

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade.**

Encontros de Vista, Recife, 12 (2): 3-22, jul./dez. 2013



Petrópolis: Vozes, 2006.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. O aluno e a sua escrita: a construção do aluno ideal e a negação do aluno real. *In. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Painele “Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural”. Belo Horizonte, MG: Anais do (ISBN: 21773360), 2010.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. 3 ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

KLEIMAN, Ângela Bustos. **Preciso “ensinar” o letramento?** Brasil: Ministério da Educação, 2005.

MOREIRA, Marcos Antonio. **O Mestrado (profissional) em Ensino**. Disponível em: http://www2.capes.gov.br/rbpg/images/stories/downloads/RBPG/Vol.1_1_jul.2004_/13_1_142_o_mestrado_profissional_em_ensino.pdf. Acesso em: 07 de ago. de 2012.

OLIVEIRA, Mário Nogueira de. **Para inspirar confiança**: considerações sobre a formação moral em Kant. *In: Trans/Form/Ação*. V. 29(1), 2006.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010. RIBEIRO, Alexandre. “Ser ou não ser?! Que questão!: linguagens”. *In: RAJAGOPALAN, K. (org.). Políticas em linguagem – perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006. p. 81-106.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **De Vygotsky a Morin**: entre dois fundamentos da educação inclusiva. *In. Espaço, Rev.* v. 22. Rio de Janeiro: INES (ISSN: 0103-7668), 2004.

SILVA, Paula Santos da. **Socialização, Modos de Pensamento e Diversidade**: Contribuição à Compreensão do Fracasso Escolar na Educação Pública Fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – ProPED, Faculdade de Educação, UERJ. Rio de Janeiro, 2001. (136 páginas)

SILVA, Paula Santos da; SENNA, L. A. G. A luz do preconceito social: o fracasso escolar como conflito entre culturas. *In. XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Painele “Políticas públicas de letramento, formação de professores e inclusão sócio-cultural”, Belo Horizonte, MG. Anais do (ISBN: 21773360), 2010.

SOARES, Magda. (2003) **Letramento e alfabetização: a muitas facetas**. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 26 de jun. de 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.