FREIRE E O DESAFIO DAS DIVERSAS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MÚLTIPLAS CONVERGÊNCIAS

Maria das Graças de Araújo (org)

Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO
CEP: 78900-000
www.edufro.unir.br
edufro.unir@gmail.com

Maria das Graças de Araújo
Organizadora

*FREIRE E O DESAFIO DAS DIVERSAS FACETAS DA ALFABETIZAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS: MÚLTIPLAS CONVERGÊNCIAS*

1 Edição
Porto Velho, RO
2013

Ficha catalográfica – Biblioteca Central da UNIR

F8661

Freire e o desafio das diversas facetas da alfabetização de jovens e adultos: múltiplas convergências / Maria das Graças de Araújo (organizadora). Porto Velho-RO: EDUFRO, 2013.
122 p.

ISBN 978-85-7764-057-7

1. Alfabetização 2. Consciência crítica 3. Aprendizagem I. Araújo, Maria das Graças de II.
Título

CDU: 37.014.22

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ozelina Saldanha CRB11/947

Revisores:

Everaldo Lins de Santana
Maria Enísia Soares de Souza

Capa: Autores

Composição: EDUFRO
Editor: Jairo André Schlindwein

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Maria Berenice Alho da Costa Tourinho
Reitora

Osmar Siena
Pró-Reitor de Planejamento

Maria Cristina Victorino de França
Vice-Reitora

Jorge Luiz Coimbra de Oliveira
Pró-Reitora de Graduação

Adilson Siqueira de Andrade
Chefe de Gabinete

Ari Miguel Teixeira Ott
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Ivanda Soares da Silva
Pró-Reitor de Administração

Rubens Vaz Cavalcante
Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis

Conselho Editorial da EDUFRO:

Jairo André Schlindwein (Prof. UNIR), José Lucas Pedreira Bueno (Prof. UNIR), Emanuel Fernando Maia de Souza (Prof. UNIR), Rubiani de Cássia Pagotto (Profa. UNIR), Osmar Siena (Prof. UNIR), Júlio César Barreto Rocha (Prof. UNIR), Marli Lucia Tonatto Zibetti (Profa. UNIR), Sirlaine Galhardo Gomes Costa (Bibliotecária. UNIR), Cléberson de Freitas Fernandes (EMBRAPA), Dante Ribeiro da Fonseca (ACLER).

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei nº 10.994, 14 de dezembro de 2004.

Campus José Ribeiro Filho
BR 364, Km 9,5 - Porto Velho – RO
CEP: 78900-000
www.edufro.unir.br
edufro.unir@gmail

Breves notas sobre os autores da obra

1 - Maria das Graças de Araújo

Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia - GEPPEA.

2 – Vanderléia Leandro de Souza

Pedagoga. Foi monitora da disciplina Sociologia e colaboradora do projeto “Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes”. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação.

3 - Marilei Padilha Pereira

Pedagoga. Foi colaboradora do projeto de pesquisa e extensão “Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos - Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes”. Atua como professora das Séries Iniciais.

4 - Verônica Elizeu Araújo Fernandes

Pedagoga e Psicopedagoga. Foi colaboradora do projeto “Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes”. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação. Atualmente é Professora na Universidade Estadual DO Piauí.

5 - Orestes Zivieri Neto

Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR no Campus de Rolim de Moura. Doutor em Educação pela Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação na Amazônia - GEPPEA.

6 - Nelzete Sanches Ferreira

Pedagoga e Psicopedagoga. Foi bolsista PIBIC do projeto “Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes”. É tutora do curso de Pedagogia da EADCON e Coordenadora Pedagógica do Colégio Benec.

7 - Francisca das Chagas Rodrigues Coelho

Pedagoga e especialista em alfabetização. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Materialismo Histórico e Dialético na Educação. Atua como professora do 1º ao 5º ano da Escola Municipal Raimundo Agostinho em Porto Velho.

8 - José Aparecido da Cruz

Graduado em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Rondônia (2008), no Campus de Rolim de Moura.

9 – Rogério Lopes de Jesus

Graduado em Pedagogia – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal de Rondônia (2008), no Campus de Rolim de Moura.

10 – Izaura Borges

Pedagoga e com Especialização em alfabetização. Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental com experiências em Educação de Jovens e Adultos.

Agradecimentos

Aos inspiradores desta obra: educandos, aprendizes como leitores e escritores de textos.

Aos companheiros desta jornada: acadêmicos, alfabetizadores e colaboradores destes estudos, que, compreendendo ou não, são os verdadeiros obreiros e financiadores dos escritos que se encontram neste livro.

Em especial, aos alfabetizados da Educação de Jovens e Adultos – EJA, para quem estas páginas demonstram como ocorrem os primeiros passos no mundo da escrita, depois de longa vivência, em que muitos deles leem o mundo e se compreendem como “plenos analfabetos”, por escreverem seus nomes com as digitais do polegar.

O povo aprende na medida em que vai vendo mais claro onde está a raiz de cada um dos problemas que enfrenta e vai percebendo que sem união e participação as coisas não mudam.

[Claudius Ceccon *et al*]

Prefacio

O honroso convite, que Maria das Graças de Araújo me faz, para compartilhar, mediante um prefácio, do livro **Freire e o Desafio das Diversas Facetas da Alfabetização de Jovens e Adultos: Múltiplas Convergências**, tratarei de atendê-lo sob a ótica que uso para entender os esforços teóricos daquele meu extraordinário colega de prisão e de exílio, manifestando a minha admiração ao método que ele criou para enfrentar o analfabetismo e, outrossim, analisando, criticamente, as imprecisões de conceitos em que muitos alfabetizadores se debruçam, tentando provar que entendem do ofício.

Em um dos livros do seu famoso professor e sábio Álvaro Vieira Pinto, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – **ISEB**, intitulado **Sete Lições Sobre Educação de Adultos** (da Editora Cortez), ele, Vieira Pinto, explica as razões do fracasso dos “MOBRAIS” e de outros projetos nacionais de alfabetização de adultos que dezenas de governos nacionais, estaduais e municipais promovem desde a Proclamação da República até os dias atuais sem obter o êxito esperado.

Tal como informo no meu livro, **Cenários da Libertação: Paulo Freire na Prisão, no Exílio e na Universidade**, Vieira Pinto atribui o fracasso dos programas de alfabetização de adultos à ignorância dos professores ao lidar com a própria definição o que é o analfabeto.

Em geral estes, erroneamente, definem o analfabeto como aquele indivíduo que não sabe ler e nem escrever. Basta os alfabetizadores se basearem nesta incorreta definição para impedir o êxito de um programa de alfabetização de adultos.

Diz Vieira Pinto que tanto os professores, quanto os alfabetizadores conhecem somente o Fenômeno e, dado que, nem no colégio e nem na universidade lhes ensinam a buscar o que está por trás do Fenômeno, ou seja, a sua Essência, os governos gastam, inutilmente, milhões e milhões de cruzeiros, de cruzados e de reais e, destarte, aumenta ou mantêm as cifras também de milhões de brasileiros analfabetos.

Segundo Vieira Pinto, analfabeto não é um indivíduo que não sabe ler e nem escrever. Analfabeto, frisa bem, é aquele que não teve ou não tem necessidade de ler ou escrever.

Recordo-me que na década passada eu estava no Campus da UNIR, de Ji-paraná, dando um curso sobre a teoria da organização, quando um colega me perguntou se eu conhecia o interior do Estado de Rondônia.

Conheço apenas Porto Velho, Guajará-mirim e Ji-paraná, foi a minha resposta.

- Ato contínuo, de forma expedita, o colega falou com um dos nossos alunos, que viajaria dentro de meia hora a Rolim de Moura, e que se dispunha a passar por Nova Brasilândia do Oeste, de 12 mil habitantes, a fim de que eu conhecesse uma típica cidadezinha do interior rondoniense, no dia seguinte.

Lá fomos dormir de sexta-feira para o sábado, acordar cedo e visitar durante todo dia Nova Brasilândia do Oeste “plantada” no divisor de águas das bacias do Guaporé e Rio Machado, de bom clima, dado sua razoável altitude.

Durante a viagem de poucas horas, passei escutando tudo o que o meu colega sabia do método do Paulo Freire. Aqui e ali, ele repetia, exaustivamente, sua própria conclusão de que o Brasil não sairá do subdesenvolvimento enquanto não acabar com o analfabetismo, ou seja, enquanto subsistir um analfabeto no nosso País. Com isso, eu vi que ele era vítima deste “tique nervoso”: ou borramos do mapa o último analfabeto ou o Brasil continuará no subdesenvolvimento e, claro, no seu corolário imediato, a pobreza. Era uma espécie de “fundamentalismo” da concepção freireana.

Enquanto ele falava, eu me recordava de que, na primeira vez que o visitei, em 1957, Copenhague, os dinamarqueses estavam festejando o centenário da morte do último analfabeto. E este tinha falecido com 70 anos de idade... Não discuti nada, pois já havíamos chegado a um hotelzinho no qual deveríamos dormir.

Na manhã do sábado, desjejuamos rapidamente e fomos visitar a feira semanal para ter uma ideia da economia e saber quais as mercadorias são de produção local.

Depois de identificar-se, o professor da Universidade Federal de Rondônia, ao abordar o primeiro barraqueiro de produtos manufaturados, meu colega manifestou logo seu “tique nervoso freireano” perguntando-lhe sem nenhuma delicadeza:

- O Senhor sabe ler e escrever?

- O feirante, com cara de paraibano e estatura de gaúcho, engoliu em seco a indagação e em seco lhe respondeu:

- Professor, eu, Graças a Deus, sou analfabeto de pai e mãe. Nesta barraca, como o senhor pode ver, eu comercio gravadorzinhos, toca-fitas, etc., televisão em preto e branco e radinhos. Na barraca vizinha, o meu filho vende furadores elétricos para madeira e paredes, martelos, serrotes de vários tamanhos, verrumas, brocas, tintas e muitas outras coisas.

Aquela senhora da outra barraca é minha mulher que vende roupas usadas e novas para os dois sexos. Vizinho a sua barraca, está aquela jovem, que é nossa filha, e vende “indecências”.

- Como indecências? Perguntou espantado o professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

O pai e a mãe dela explicaram: são roupas íntimas como calcinhas, sutiãs que muita gente no Nordeste chama de indecências.

Veja só, em cada fim de semana estamos em municípios diferentes armando, transportando e desarmando nossas barracas e fazendo compras de que vamos comercializar.

Esse caminhão Volvo, que o senhor vê aqui, arrasta as duas carretas de 40 toneladas, eu comprei, faz 3 anos, por 180 mil reais. Ademais, eu sou dono de dois mil alqueires com 800 cabeças de gado de raça, não muito arredado de Guajará-mirim. Eu rejeitei vender essa fazenda por três milhões de reais e, para coroar a sua “retaliação”, ele arrancou do bolso do blusão uma maçaroca de duzentas notas de 50 reais, cada uma, e botou sobre a mesa da sua barraca, informando que ali ele tinha dez mil reais e logo fez a pergunta:

- Professor, quantos reais o senhor traz aí no seu bolso?

- O “fundamentalista” da alfabetização quase perdeu o fôlego se eu não o convidasse para tomar um capuccino com tapioca na esquina, porque ele não tinha mais que moedas de reais.

Enquanto isso, eu tratei de explicar-lhe a tese que Paulo Freire aprendeu do seu sábio professor Álvaro Vieira Pinto, do ISEB – o mesmo que ele descortinou as formas de consciência ingênua, consciência crítica, consciência política e consciência ideológica.

Somente a necessidade é que leva uma pessoa a aprender o ABC e combinar os seus componentes de 27 garatujas (de A a Z) para formar palavras com os seus significados; ora, aquele dono da barraca teve necessidade de operar com apenas uma dezena de garatujas (de 0 a 9).

Conduzido pela necessidade concreta de defender “o pão nosso de cada dia”, ele aprendeu a combinar as poucas garatujas e números, e, pese a quem seja abstrato, não se limitava aos dedos das mãos, ao contrário, é de um universo ilimitado, conforme a expansão de sua necessidade, cada dia mais numerosa; o cidadão alfabetizado – expliquei-lhe – tem como universo o seu linguajar abarcando 90 mil vocábulos de Dicionário Aurelião, enquanto que aquele que só maneja a tabuada das quatro operações aritméticas (soma, diminui, multiplica e divide) tem um universo ilimitado como os 180 mil reais que ele crê que vale o seu caminhão Volvo com as duas carretas de 40 toneladas. E quando pensa no valor de sua

fazenda de gado, ele voa a mais de 3 milhões de reais, é a necessidade que leva o ser humano a buscar a solução de seus problemas.

Muitos dos sacerdotes astecas, maias, incas e aymaras não sabiam ler nem escrever, porém entre eles havia matemáticos que calculavam a construção de regos para a agricultura e estradas para a comercialização. Enfim é a necessidade que leva o ser humano a buscar a solução de seus problemas.

O método de alfabetização de Paulo Freire está concebido na necessidade do indivíduo ou do grupo social conhecer a realidade que vive e a partir daí buscar transformá-la, mediante a alfabetização.

Quando os cubanos, no início da década de 60, e os nicaraguenses, no início da década de 80, meteram ombros na alfabetização do meio rural e nas periferias pobres das zonas urbanas, com centenas e dezenas de milhares de alfabetizadores, estavam seguros de que, em menos de dois anos, varreriam o analfabetismo de Cuba a Nicarágua.

O método de Paulo Freire levou a que os analfabetos conhecessem sua realidade concreta de miséria e opressão e, “ipso facto”, a necessidade de como superá-las massivamente na prática e não nas salas de aula, a conta gotas, sem antes capacitar, na prática, os formadores da capacitação massiva.

Essa evidência só apareceu quando A. N. Leontiev e outros psicólogos sociais discerniram a profunda diferença entre ENSINO e CAPACITAÇÃO porque esta, também denominada HABILITAÇÃO, surge da prática – vale o neologismo – “orientante” do OBJETO.

Na relação dialética entre o SUJEITO, que se propõe transformar, e o OBJETO, aquele deve, previamente, ser conhecedor dos fatores materiais (organolépticos) e (objectuais) deste, sem o que, resulta impossível entender como o sujeito também é transformado, na medida em que no seu trabalho, ele transforma o OBJETO, dada a orientação consubstanciada no “know – how”, que, modernamente, se identifica com o que a Informática denomina Programa ou Soft.

Já na relação dialética em que o SUJEITO é transformado pelo OBJETO, aquele, necessariamente, tem que estar, previamente, imbuído das características materiais (ou fatores objetivos) deste, sem o que jamais vai entender a possibilidade de sua correta orientação no trabalho de transformação simultânea, mútua, concomitante de ambos: o homem (SUJEITO) e seu OBJETO de trabalho.

O método Paulo Freire não só teve a grande virtude de abrir os olhos dos oprimidos analfabetos (para reconhecer a NECESSIDADE de superação de sua pobreza), mas também a consequência de esbugalhar os olhos da burguesia e capas sociais vassalas que só se mantêm no poder à custa do analfabetismo.

Eis aqui o porquê de Paulo Freire ser vítima de prisão, perseguições, desemprego e de longo exílio.

Clodomir Morais
Porto Velho, 13 de junho de 2010.

SUMÁRIO

	Página
Apresentação	13
I - ALFABETIZAÇÃO LINGÜÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA: AFINAL QUAL É O CONTEÚDO DA ALFABETIZAÇÃO? NOÇÕES INTRODUTÓRIAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA ALFABETIZAÇÃO	15
<i>Maria das Graças de Araújo</i>	
Sobre o construtivismo e a dialética do conhecimento: noções introdutórias	16
Acerca do conteúdo da alfabetização na construção do conhecimento de Alfabetizadores ..	20
Por uma concepção dialética da formação de professores alfabetizadores	24
II - PEDAGOGIA FREIREANA E FORMAÇÃO DOCENTE	32
<i>Vanderléia Leandro de Souza & Marilei Padilha Pereira</i>	
O Percurso da formação docente: nós e os outros	33
Nossas experiências no curso de formação de alfabetizadores da EJA do projeto Brasil alfabetizado	34
Nossa experiência de formação, a pedagogia freireana e teorias convergentes	35
Aspectos comparativos entre encontros de formação do Brasil Alfabetizado e do projeto	35
III - A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E AS IMPLICAÇÕES SOCIOCULTURAIS: FREIRE E CONVERGÊNCIAS COM OUTROS AUTORES	38
<i>Maria das Graças de Araújo & Verônica Elizeu Araújo Fernandes</i>	
As ideias de Vygotsky e sua convergência com Freire	38
As ideias de Freinet e sua convergência com Freire	40
IV - ESCOLA DE QUALIDADE TOTAL E O ANALFABETISMO DIGITAL E POLÍTICO	44
<i>Maria das Graças de Araújo</i>	
Pedagogia da qualidade total ou fetiche da mercadoria: o neotecnicismo	45
Analfabetismo digital e o analfabetismo político	49
V - SABERES MATEMÁTICOS DE JOVENS E ADULTOS: LOCAL ONDE TEORIA FREIREANA E ETNOMATEMÁTICA SE ENCONTRAM	53
<i>Orestes Zivieri Neto</i>	
Para início de conversa	54
Iniciando a conversa. Teoria Freireana e Etnomatemática: pontos convergentes	56
Revelações de convergência na fala dos jovens e adultos	58
VI - UMA AÇÃO REFLEXIVA DIANTE DAS TEORIAS QUE CONVERGEM COM A PEDAGOGIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EJA	63
<i>Nelzete Sanches Ferreira</i>	
Comentários acerca da aprendizagem de alfabetizadores e alfabetizandos	64
Conflitos e possibilidades de superação	66

VII - REFLEXÃO ACERCA DA PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL	71
<i>Francisca das Chagas Rodrigues Coêlho</i>	
Combater o analfabetismo funcional desde a infância desenvolvendo habilidades críticas e interpretativas de leitura, escrita e oralidade	71
O processo de aquisição do conhecimento de leitura e da escrita e a produção dos analfabetos funcionais	74
VIII - METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO	78
<i>Francisca das Chagas Rodrigues Coêlho</i>	
As políticas de educação para a alfabetização	80
Concepções de alfabetização: uma breve discussão	81
Acerca dos procedimentos metodológicos da alfabetização	82
IX - A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA X PERSPECTIVA FREIREANA	87
<i>José Aparecido da Cruz & Rogério Lopes de Jesus</i>	
Um breve histórico sobre o construtivismo	88
Uma educação voltada para as “massas”	88
Aprendendo com a migração – Discutindo resultados de uma intervenção pedagógica	89
X - FREIRE E A APREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE CONTOS E CAUSOS: O CASO DOS JOVENS E ADULTOS	92
<i>Izaura Borges</i>	
Necessidades sociais do uso da escrita: O caso dos jovens e dos adultos	92
Metodologias aplicadas tomando como referência Contos e Causos	100
Procedimentos tendo como referências contos e causos	100
XI - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA E CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS	107
<i>Maria das Graças de Araújo & Verônica Elizeu de Araújo Fernandes</i>	
Planejamento para a alfabetização de jovens e adultos com base em Freire	108
A construção do conhecimento por meio do mapa conceitual X palavras geradoras: outras convergências com Freire	111

APRESENTAÇÃO

A sistematização deste trabalho originou-se do resultado de um projeto de pesquisa e extensão – **Formação continuada de alfabetizadores na educação de jovens e adultos: pedagogia freireana e teorias convergentes**, que foi aprovado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC, liberando uma bolsista, no decorrer de um ano, para um projeto que durou dois anos.

Apesar do corte da bolsa de pesquisa, através da qual contávamos com a presença de uma acadêmica para colaborar com a investigação e da falta de apoio logístico, a equipe envolvida no projeto conseguiu financiar e concluir os estudos de extensão e a pesquisa, em tempo hábil resultando nos escritos dos onze textos, aqui apresentados.

Considerando a temática tratada, incluímos textos, elaborados por alunos da Disciplina – Educação de Jovens e Adultos (**EJA**), oferecida no semestre subsequente à conclusão do projeto e outros três que se originaram do interesse de pesquisadores acerca da temática da alfabetização de crianças, jovens e adultos, se inspirando nas orientações teóricas indicadas pelo projeto.

O trabalho foi organizado em onze capítulos. O primeiro discute sobre o construtivismo em comparação com a concepção dialética do conhecimento, apresentando noções introdutórias referentes a esta temática. Chama a atenção para o conteúdo a ser tratado, na fase de alfabetização, envolvendo as diversas faixas etárias e a busca de coerência quanto à formação do professor alfabetizador, no contexto da concepção dialética da educação.

O segundo capítulo defende a pedagogia freireana na formação docente, avalia a prática desta formação na área de conhecimento referente à Educação de Jovens e Adultos, conforme tratado no Projeto que deu origem a estes escritos, comparando-os com os processos formativos dos quais as autoras participaram através do Serviço Social da Indústria – Sesi, para a Educação de Jovens e Adultos e apresenta conclusões a partir desse paralelo.

O capítulo três apresenta aspectos de formação da consciência crítica e as implicações socioculturais com base em Freire, em convergências com outros autores, destacando aspectos referentes ao pensamento de Vygotsky e Freinet nestas convergências.

O capítulo quatro apresenta aspectos ligados ao surgimento de outras dimensões do analfabetismo que se aprofundou com o avanço tecnológico dos dias atuais – momento que sequer superamos o analfabetismo linguístico e coloca o analfabetismo político como condição de luta pela conquista das demais dimensões desta área do saber. Discute problemáticas subjacentes à produção do analfabetismo digital e político.

No capítulo cinco, contamos com a investigação de propostas do ensino da matemática que considerou as experiências dos adultos – a etnomatemática em comparação com os postulados freireanos, apresentando como título: Saberes matemáticos de jovens e adultos: local onde a teoria freireana e a etnomatemática se encontram.

No capítulo seis, temos uma avaliação sobre a necessidade de realização da reflexão crítica pelo professor, sobre sua própria prática. Este encontra em Freire pressupostos teóricos e metodológicos para tal, tanto para tender ao ensino na educação de adultos quanto nas demais faixas etárias e nas diversas disciplinas do currículo e nível de ensino.

No capítulo sete, a autora buscou inspiração no nosso projeto para desenvolver uma pesquisa em Porto Velho e deu conta de um TCC orientado pela professora Carmen Tereza Velanga, intitulado Metodologia da alfabetização e as políticas de educação no neoliberalismo. Neste trabalho, levanta debate acerca do analfabetismo funcional como um problema presente no mundo capitalista em todo planeta e que no Brasil representa um problema. Levanta dentre outras questões, as causas políticas e sociais para a persistência deste problema.

No capítulo oito, a autora aborda a questão dos métodos tradicionais da alfabetização, destacando fatos decorrentes da imposição de práticas construtivistas na alfabetização em escolas do município de Porto Velho e os problemas decorrentes desta prática sem que os alfabetizadores tivessem se apropriado devidamente desta teoria e o método adequado a tal prática. Preocupa-se com a formação da consciência crítica dos educandos e com o desenvolvimento de habilidades interpretativas da leitura, escrita e oralidade a partir da alfabetização.

O capítulo nove originou-se da nossa atuação como docente da disciplina – Teoria e Prática da Educação de Jovens e Adultos, cuja avaliação final culminou na elaboração de artigos, dos quais o texto que contemplou orientações discutidas no Projeto em pauta foi selecionado para compor o conjunto de artigos desta publicação, destacando o debate sobre alfabetização na educação de jovens e adultos, na perspectiva construtivista e convergências com a pedagogia freireana, enfocando uma metodologia que destaca a “letra de música”, que diz sobre a vida dos adultos como um rico recurso metodológico nesta prática docente.

Contos e causos representam o ponto de partida da sistematização do capítulo dez, em que a autora elabora sua monografia de conclusão de especialização em alfabetização, vinculado ao objeto de estudo em pauta, em que a pesquisadora é orientada tomando por referência convergências de outras teorias com os pressupostos freireanos, na medida em que compartilhava da formação continuada oferecida pelo projeto, que deu origem a este conjunto de textos que compõe esta obra. O objetivo que a autora propõe é o de apresentar parte dos resultados da pesquisa, demonstrando que a aprendizagem assimilada, na participação dos cursos de formação realizados pelo projeto de pesquisa e extensão que deu origem aos escritos, refletiu-se, positivamente na sua docência com jovens e adultos, além dos Contos e Causos selecionados pela professora, foram levados em consideração os Contos e Causos apresentados pelos educandos.

Finalmente, o capítulo onze complementa a primeira etapa de discussões, apresentando aspectos metodológicos desenvolvidos no decorrer do projeto, que gerou esta coletânea de textos.

Maria das Graças de Araújo

I - ALFABETIZAÇÃO LINGUÍSTICA E ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA: AFINAL QUAL É O CONTEÚDO DA ALFABETIZAÇÃO? NOÇÕES INTRODUTÓRIAS PARA A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DIALÉTICA DA ALFABETIZAÇÃO¹

Maria das Graças de Araújo

Resumo: O artigo discute parte do percurso de uma pesquisa e extensão configurada como “Formação continuada de alfabetizadores da educação de jovens e adultos”, desenvolvida entre o ano de 2005 a 2007. O estudo tomou como referência a pedagogia freireana e teorias convergentes. Apresenta constatações de eventos pedagógicos que as convergências teóricas possibilitaram, de modo a dirigir o olhar para o momento da formação, quer dos professores, quer dos próprios alfabetizandos.

Palavras-chave: Consciência de Classe. Interdisciplinaridade. Alfabetização e Escrita.

Introdução

O estudo ora exposto objetiva, dentre outras constatações, demonstrar que a formação continuada de alfabetizadores, pautada na teoria de Freire, deve assumir concepção dialética e construtivista de modo que pressuponha significados dialéticos e científicos que sintetizem a concepção sobre a natureza, a sociedade e o pensamento, permeando o saber não escolarizado e o escolarizado.

O artigo tem ainda a preocupação de estimular mudanças de posturas dos alfabetizadores e alfabetizandos, na perspectiva de compreender que, simultaneamente, educadores e educandos na perspectiva freireana se apropriam de habilidades linguísticas e também da cultura de luta contra a situação de opressão de classe. Essa cultura envolve a resistência em defesa da construção da escola científica, a escola dialética, que será fruto da construção de uma nova sociedade, momento em que teremos a autêntica escola construtivista, para a qual, no Brasil, Freire deixou um importante legado, conforme descrevemos neste estudo. Legado este, pouco esclarecido inclusive nos meios acadêmicos.

O estudo apresenta ainda a preocupação, mesmo que de forma introdutória, acerca de pontos convergentes entre o pensamento freireano, a dialética, a interdisciplinaridade e o construtivismo, destacando que aspectos dos postulados destas teorias não se excluem embora que no pensamento freireano possamos perceber que há predominância da dialética hegeliana.

Apesar da divulgação e reconhecimentos honoríficos dos estudos e constatações de inúmeras experiências bem sucedidas, sob a perspectiva do pensamento de Paulo Freire pelos vários recantos do mundo e das apologias a essa vertente pedagógica, as constatações têm revelado pouca consistência e insegurança na hora dos professores aplicarem os postulados freireanos. Esse fato acontece em decorrência da falta de fundamentação teórica em convergências teóricas que possibilitem o olhar que amplia a leitura crítica do contexto em que os conteúdos de ensino, orientadores da alfabetização nas diversas faixas etárias, quer seja da alfabetização de crianças, quer seja dos jovens ou dos adultos, que dão base também para os conteúdos dos demais campos do saber.

¹Texto apresentado no III Seminário Integrado de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão e XV Seminário Final de Iniciação Científica/PIBIC da Universidade Federal de Rondônia – UNIR realizado de 31 de julho a 4 de agosto de 2006.

Decorrente de tal condição, a parte mais rica da “Pedagogia do Oprimido”, que se encontra na orientação política da identidade de classes, é secundarizada. Se orientar apenas pelos passos dos aspectos linguísticos orientados no contexto do Método Paulo Freire, significa excluí-lo da prática docente, pois é neste aspecto que consiste a originalidade do seu esforço pedagógico.

Saviani (2010, p. 288) corrobora com esta afirmativa quando responde à entrevista da “Revista Neo Mondo” sobre o que ele destacava como o conceito mais importante no método Paulo Freire, ele responde:

O método Paulo Freire, formulado inicialmente em função do processo de alfabetização, adquiriu um caráter geral aplicável ao conjunto do processo educativo, apresentando-se como um método pedagógico que tem como ponto de partida a vivência da situação popular (1º passo), para identificar seus principais problemas e operar a escolha dos ‘temas geradores’ (2º passo), cuja problematização (3º passo) deve levar a conscientização (4º passo) que, por sua vez redonda na ação social e política (5º passo). Esse método compõe uma unidade, o que não recomendaria que se destacasse um ou outro de seus momentos constitutivos, conferindo-lhes maior importância em relação aos demais. No entanto, creio que seu ponto alto é, portanto, seu conceito mais característico se expressa no momento da conscientização.

Para focalizarmos os objetivos dessa discussão, dividimos o texto em duas partes seguintes: a primeira tem como título “Sobre o construtivismo e a dialética do conhecimento: noções introdutórias” momento em que discutem noções conceituais referentes à concepção dialética da educação e do construtivismo como conceitos que se interpenetram e convergem para orientar a prática docente referendada nos pressupostos freireanos. Finalmente, a segunda parte intitulada “Acerca do conteúdo da alfabetização na construção do conhecimento de alfabetizados e alfabetizadores” pergunta quais são os conteúdos da alfabetização, considerando que, em Freire, a alfabetização linguística está unida à alfabetização política que requer do alfabetizador a competência da prática interdisciplinar no campo da alfabetização.

Sobre o construtivismo e a dialética do conhecimento: noções introdutórias

Mediar a prática docente com base em Freire reclama por considerar fundamentos epistemológicos, que encarem a apreensão do saber não como estudos com fragmentos de conteúdos desconectados da vida dos sujeitos da aprendizagem. É impossível desenvolver uma consciência crítica, no tocante à compreensão da opressão de classe, a partir de conhecimentos esfacelados que dificultam sínteses, prevalecendo os conflitos no pensamento como se os saberes fossem gerados nos cérebros dos alunos e a escola fosse a guardiã fiel desses saberes.

Por assumir o compromisso com a transformação da realidade social, a prática docente dialógica, requer ação-reflexão-ação em torno das vivências de educandos e educadores. Assim, só a concepção dialética do conhecimento pode dar conta de explicar e justificar quais são as leis de funcionamento da natureza da sociedade e do pensamento, na percepção de que não foi a escola que criou os conteúdos dos currículos de ensino, mas foram os conteúdos que criaram a escola e que estes conteúdos são determinados pela classe dominante.

Conforme a orientação freireana, a ação que leva à reflexão e retorna à ação dar-se-á no instante da prática docente quando a realidade do educando é codificada e decodificada, ou seja, o conjunto de saberes não escolarizados dos alunos são problematizados, com o fim de que educandos e educadores possam explicá-los e compreendê-los utilizando-se do diálogo, avaliando a raiz da opressão de classe, portanto, dos problemas enfrentados por eles identificando as relações de conflito que se estabelecem entre opressores e oprimidos.

Essa compreensão só tem significado para ambos se permitir a tomada de decisão no sentido de que cada um seja capaz de assumir sua identidade de classe para poder intervir adequadamente no combate à condição de dominação de classe, que se materializa na exploração do trabalho e se reflete na vida de cada um.

A concepção freireana ajuda ao educando perceber o significado da luta de classes, quando indica a compreensão de que a burguesia tenta imobilizar a maioria explorada,

obscurecendo a realidade social, impedindo a elevação da consciência crítica dos oprimidos. Consciência esta que os levarão à ação no combate ao silêncio imposto às massas, em torno da realidade que precisa ser desvelada, o que facilita a apreensão do conteúdo multifacetado, dialético.

Para tal prática se realizar, de acordo com os postulados freireanos, é preciso que os cursos de formação de alfabetizadores reconheçam a importância de lançar mão do estudo de diversas teorias que convergem com a pedagogia freireana dentre as quais, destaca-se a teoria da dialética científica².

Isso corresponde a dizer que as práticas pedagógicas simplificadas e superficiais, que se reivindicam de freireanas, repetem práticas costumeiras, sobejamente conhecidas na história da educação do país. Nos diversos recantos do mundo, tem-se desenvolvido uma diversidade de projetos para atender a educação formal e não formal, porém, esses projetos não contemplam em profundidade a mais rica dimensão dos postulados desta pedagogia como destaca Torres (1987), ao tratar acerca dos pressupostos filosóficos que sustentam o pensamento de Freire:

Tentar 'traduzir' em linguagem simples a complexidade conceitual que está por trás de seus postulados teóricos e metodológicos leva efetivamente com frequência (sic), ao obscurantismo e distorção. (...) 'educação popular' se reduz a uma série de técnicas e dinâmicas que se aprendem em cursos, de maneira grupal e amena, através de sociodramas, tempestades de ideias, cartões e jogos e onde se aprende coletivamente, sem que ninguém ensine a ninguém, partindo da 'prática', teorizando sobre ele e a ela voltando para transformá-la. Separados de sua dimensão ninguém ensina a ninguém, partindo da 'prática' teorizando sobre ela e a ela voltando para 'transformá-la'. Separados de sua dimensão teórica e metodológica, as técnicas tendem a aplicar-se como fórmulas e a absolutizar-se, quando não se converterem em garantia do 'popular' em matéria de educação (p. 16).

Neste sentido, destacamos que o projeto de *Pesquisa e Extensão Formação Continuada de Alfabetizadoras de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes* confirmou as necessidades possíveis de ir além das técnicas e dinâmicas, que animam a prática freireana, buscando investigar convergências de teorias que colaborem para consolidar o conhecimento dos seus postulados, contribuindo para construir a compreensão da concepção dialética da alfabetização, através da qual o significado dos princípios da pedagogia dialógica ganha sua devida importância ocupando o lugar real que lhe cabe na construção da história do pensamento pedagógico brasileiro, como concepção da alfabetização e de outros níveis e áreas do conhecimento.

Quando buscamos compreender os fundamentos teóricos e metodológicos acerca da aquisição do conhecimento, quer no campo da alfabetização ou de quaisquer outras áreas do saber, sob a perspectiva construtivista, requer encarar, igualmente, que fundamentos epistemológicos definem o significado da dialética enquanto teoria e método, que permeiam a sistematização do conhecimento, cuja lógica obedece às leis de desenvolvimento da natureza, da sociedade e das estruturas cerebrais que sistematizam o pensamento, como concepção científica do conhecimento, que a lógica formal não dar conta.

Quanto a essa capacidade da dialética Kopnin (1978, p. 132), afirma que,

O processo do pensamento se realiza à base de sinais, via de regra de palavras e proposições que são forma sensorial, material da existência do ideal. 'O espírito carrega desde o início a maldição de ser 'sobrecarregado' pela matéria que aqui se manifesta sob a forma de camadas móveis de ar, de sons, em suma, sob a forma de linguagem' – escreveu Karl Marx. Enquanto imagem cognitiva do objeto, enquanto abstração, o ideal realmente existe para outro homem no processo de comunicação entre os homens, logo existe para o próprio ser pensante apenas quando atua sob forma material. [...] Por isto as *imagens* reais dos objetos assumem na linguagem a sua

² Quando destacamos o conceito "dialética científica", trata-se de chamar a atenção que existe uma diferença entre a dialética hegeliana e a dialética marxista.

forma sensorial-material e deste modo tornam os resultados do pensamento acessíveis.

Predomina uma compreensão simplista nos processos formativos de professores alfabetizadores, quanto aos fundamentos epistemológicos acima expostos, ou mais ainda, constata-se que excluem este saber das propostas curriculares da formação do alfabetizador nos cursos de formação inicial e continuada. Isso faz reproduzir nos meios educacionais um acentuado senso comum, que diz respeito à compreensão dos princípios da pedagogia freireana. A partir desta concepção, aponta-se que as bases teóricas e práticas orientadas por Freire seriam adequadas apenas à alfabetização de adultos. Outro aspecto simplista é afirmar que pelo fato de ter surgido um “novo método” para alfabetizar, o construtivismo, superando todo o conhecimento, historicamente construído neste campo do saber, suas orientações estariam superadas. Estas posições fizeram emergir a ideia de que a pedagogia freireana e demais conhecimentos construídos historicamente pelo homem, neste campo, estariam ultrapassadas, por não compreenderem as convergências necessárias de outras teorias, para explicar e orientar a docência com base em tais postulados.

Quanto a esta posição de superação das ideias de Freire (2001, p. 167), ele próprio afirma o seguinte na obra “Pedagogia dos Sonhos Possíveis”: [...], a minha compreensão do processo de conhecer, a produção do conhecimento, as minhas *andarilhagens* pelo que se vem chamando, hoje, de construtivismo... Eu sou até o pai do construtivismo.

As idéias acima expostas, diz respeito as afirmativas de Freire (*Ibid*, pp. 176-177), em um encontro que teve com Emília Ferreiro, no qual, ao conversar com ela sobre a prática de ambos, ele acrescenta ainda:

Eu me lembro ainda numa conversa que tivemos, em São Paulo e, depois, recentemente, nos Estados Unidos, ela me dizia: 'Paulo, uma das grandes dificuldades que a gente tem é como enfrentar a mitificação da pesquisa. Quer dizer, no fundo, eu sou uma pesquisadora. 'E às vezes pretendem que ela seja diferente de uma coisa de que ela é indiscutivelmente diferente. Mas eu diria, inclusive, que, falta à Emília – hoje ela se aproxima – exatamente na medida correta, que é a compreensão da politicidade da educação da linguagem. Quer dizer, jamais aparece em si. A educação é sempre um momento político.

Ao chamarmos atenção para as afirmativas de Freire e Ferreiro, destacamos, assim, os fundamentos epistemológicos que nos orientam e que justificam a implementação do estudo, que deu origem a este artigo, constatando a importância de o alfabetizador buscar referências teóricas convergentes ao pensamento de Freire, que contribuam sobremaneira para mudanças nos esquemas cognitivos dos alfabetizadores, possíveis de operar mudanças de posturas pedagógicas quer seja na hora de alfabetizar crianças, quer seja na hora de alfabetizar jovens, ou na hora de alfabetizar adultos.

Corroborando com o exposto, quanto à formação destes alfabetizadores, Torres (*Op cit*, pp.18-19), fala que,

O problema passa, pois, fundamentalmente, pela própria formação teórica dos educadores populares da base. Não se pode compreender o que significa a 'unidade-dialética' 'teoria-prática' sem compreender o que são a dialética, a teoria e a prática. Não é possível recorrer à crítica à 'educação bancária' e a construção de uma educação alternativa, sem conhecer e ter interiorizado (e, até mesmo, 'sofrido' na própria carne) as características de tal 'educação bancária'. Ou, como diz Freire, 'para entender... a decodificação, é preciso fazer decodificação e é preciso ter clareza sobre a teoria dialética do conhecimento. [...] se não sei o que significa a unidade dialética prática-teoria, não posso entender uma codificação, porque não compreendo um contexto teórico e um contexto concreto e, portanto, não distingo ' [...] a formação desses setores de base é uma necessidade e um desafio inevitável, se o que está em jogo é a construção de uma educação alternativa que rompa com a alienação e a subordinação ao 'especialista'. E esta tarefa requer, em muitos sentidos um esclarecimento e uma discussão coletiva séria e profunda em todos os níveis em torno do pensamento de Freire.

A mudança de postura, sobre a qual falamos, exige dos alfabetizadores e seus formadores a compreensão sobre se há um conteúdo específico para a alfabetização ou se

para o sucesso dessa relação de aprendizagem depende também da aquisição de conhecimentos das diversidades dos campos de saber. Essa aquisição representa a condição indispensável para desenvolver uma prática pedagógica possível de formar leitores e construtores de textos com habilidades críticas e interpretativas a partir da aquisição das capacidades iniciais da leitura e da escrita, a alfabetização, saberes que se refletirão na tríade de ações neste campo que se conjugam (ler, escrever e falar sobre esse saber, assim sendo, agir sob tal orientação). Esse processo ficou reconhecido e deste modo, traduzido no clichê ação-reflexão-ação. Os mediadores deste saber precisam estar imbuídos dessa convicção, forjando-se, enquanto leitores e construtores de textos, mediando essas habilidades pelo próprio exemplo de causa.

Estes professores precisam assumir-se como pesquisadores curiosos, pois, nessa perspectiva, seu planejamento de aula converte-se numa pesquisa-ação que, partindo dos saberes não escolares, difusos, tem extensão na sala de aula junto aos alfabetizandos nos levantamentos das indagações, da dialógica, do Por quê? Para que? Como? Quanto? Quando? Onde? Para quem? Em Defesa de Quem? E Contra Quem está desenvolvendo sua prática pedagógica? Indagações dentre as quais está envolvido o levantamento de palavras e temas geradores, bem como de hipóteses linguísticas e dos conteúdos a serem descritos por intermédio das habilidades que são, ao mesmo tempo, linguísticas e reclamam por interconexões de conhecimentos de cultura geral como fonte de inspiração para as temáticas a serem codificadas e decodificadas, das quais emerge o debate da politicidade do conteúdo.

As referidas indagações críticas, acerca das mazelas que afligem a maioria, situações nas quais alfabetizandos e alfabetizadores encontram-se inseridos e que, por intermédio de uma das dimensões da técnica pedagógica em Freire (1987b), fazem fluir o diálogo em que a estrutura de superfície é ultrapassada pela compreensão do conteúdo escolar em termos de estrutura profunda tanto no aspecto linguístico, em Chomsky (1980), quanto no político, em Freire, contribuem para alcançarem a capacidade crítica de compreensão da luta de classes conjugada com o saber escolarizado da escrita, da leitura e da oralidade, em que as duas dimensões do conhecimento são intermediadas pela ação da pedagogia do diálogo.

Falando da dialogicidade do ato de aprender e ensinar Freire (1987, p. 81) diz que,

(...) O homem dialógico, que é crítico, sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados ter este poder prejudicado. Essa possibilidade, porém em lugar de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder.

É por tais razões que a pedagogia freireana recebe o nome de pedagogia da pergunta ou pedagogia dialógica e, por isso, Freire se questiona, afirmando ter escutado as pessoas falarem sobre o construtivismo e até se reconhece como o “pai” dessa teoria. Ele combate a educação bancária e a pretensão da pedagogia tradicional de querer impor modelos de ensino e aprendizagem cujos conhecimentos escolarizados estão pretensamente prontos e acabados. Tal vontade desta pedagogia ao indicar os conteúdos de ensino como inquestionáveis no cérebro dos educandos enquanto sujeitos cognoscentes, que são capazes de conhecer o mundo como objeto cognoscível, traz consigo as ferramentas necessárias à formação do modelo de mentalidade que contrapõe a ideologia predominante que é da classe dominante (a burguesia).

A classe dominante para preservar seu poder precisa reproduzir-se e essa reprodução acontece pela força ideológica, a violência simbólica e pela força material a violência física. A violência simbólica que dar conta desta reprodução dar-se por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado, dos quais a escola faz parte e a violência material dar-se principalmente pelo braço armado do estado que é formado pelas forças armadas das diversas corporações militares.

No entanto, não há os Aparelhos Ideológicos de Estado e Repressivos de Estado não agem isoladamente, eles se interpenetram na ação em defesa da preservação do *status quo* da burguesia. Sobre a questão Altusser (1989, p. 70) esclarece os seguintes aspectos quanto dos AIEs e AREs, mostrando que:

[...] todo Aparelho de Estado, seja ele repressivo ou ideológico, 'funciona' tanto através da violência como através da ideologia, mas com uma diferença muito importante, que impede que se confundam os aparelhos ideológicos do Estado com o Aparelho (Repressivo) do Estado.

Os alfabetizadores que adotarem a perspectiva teórica de sua docência na alfabetização tomando por base os postulados freireanos, precisam estar convencidos que o surgimento da propriedade de classe deu origem a diferenças de classes entre proprietários e não proprietários. Este dado histórico fez surgir a luta de classes, ou seja, uma minoria que quer permanecer privilegiada e uma maioria que luta contra esse privilégio. Essa minoria sente necessidade de que o AIE Escolar desde a alfabetização exerça influência predominante das idéias da burguesia sobre alfabetizadores e alfabetizandos. Daí a importância da pedagogia freireana que indica aspectos metodológicos desde a alfabetização para desnudar estes ideais e combatê-los.

Acerca do conteúdo da alfabetização na construção do conhecimento de alfabetizadores

Para tratarmos acerca do conteúdo da alfabetização, precisamos nos remeter às habilidades e capacidades específicas desse campo do saber enquanto preocupação da formação de autênticos leitores e escritores. Portanto, estamos falando do professor que se fez leitor, escritor e pesquisador, tendo como requisito ainda o desenvolvimento do discurso oral como condição necessária para se perceber e se assumir como alfabetizador de crianças, jovens e adultos.

Compartilhamos com Gadotti (1995) as ideias expostas na sua obra a "Pedagogia da Práxis"³. Estas ideias convergem com a pedagogia freireana ao defender que o educador precisa ter o direito à desobediência no sentido de acreditar na própria capacidade de aprender e ensinar e duvidar das afirmativas de estudiosos, por mais que sejam apresentados nas literaturas como "monstros sagrados", ele precisa desobedecê-lo, no sentido da validade na prática, o que conta é a autonomia do saber que cada professor leva para sala de aula no momento de mediar a aprendizagem dos educandos. Até mesmo por que é desse direito e coragem de desrespeitar e de duvidar que emerge a atividade criadora da mente, perante a realidade concreta do homem e suas relações de classes diante dos fatos do mundo e da natureza viva que nos circundam facilitando ou travando as condições para alfabetizadores e alfabetizandos ensinarem e aprenderem.

O conteúdo da alfabetização é parte dos conteúdos das demais áreas do conhecimento e tem suas raízes na mesma fonte como o grande livro da vida que são as relações entre os homens que envolvem as situações da luta de classes e busca de meios para atender as necessidades vitais imediatas e para superar as condições de exploração em que vive a maioria, vendo este contexto como o grande mestre, o livro da vida, onde se encontra todo o conteúdo da alfabetização e demais níveis de ensino e áreas do conhecimento.

É sobre a formação do professor como leitor e escritor de textos que se converte em autoformação que Freire questiona quanto à exigência acerca da competência dos alfabetizadores. Esse questionamento requer uma análise envolvente que circula no contexto das diversidades dos saberes que advêm das vivências dos homens. Vivências que acontecem por intermédio das mediações inexoráveis que mantemos com o mundo/natureza e a sociedade e consigo mesmo, são as relações inter e intrapessoais Vygotsky (1993, 1991), exatamente das quais emerge todo o conteúdo da alfabetização que não é senão o conteúdo que é sistematizado em todas as disciplinas do currículo escolar.

Estamos falando desse conteúdo que emerge em Freire como a alfabetização política associada à alfabetização linguística, quando ele afirma que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, o que corresponde a dizer que se trata da dimensão política da alfabetização, que explica, tanto nesse nível de ensino, quanto nos demais níveis e áreas do conhecimento, situações vivenciadas por educandos e educadores.

³ Gadotti publicou as obras "Concepção Dialética da Educação" e depois "Pedagogia da Práxis". Ambas discutem o conceito de dialética da educação, que é tratado em vários escritos sob a ótica marxista.

Sobre as dificuldades dos alfabetizadores se assumirem como leitores e construtores de textos Freire (2001, p. 174) justifica lucidamente acerca da questão quando enfatiza que,

Outro argumento para não ler é que os salários dos professores e das professoras, neste país, são absolutamente inviáveis. Ganhar o que a gente ganha!... E eu me incluo nisso. Eu sou um intelectual, um professor atípico, no Brasil, já que eu tenho outras coisas – vendo livros, escrevo, eu saio, faço conferências no Brasil e fora do Brasil... E isto significa dinheiro também. Mas imagine-se um sujeito que ganha 400 ou 500 reais andar comprando livros? Quer dizer, quanto menos o sujeito compra livros, menos ele goza de ler! E, certamente a defesa dele é até não ler!

Freire (*ibid.*, p. 174), ao enfatizar a importância do hábito da leitura para o homem e, em particular, para o professor, acrescenta, ainda:

Outro é que o salário dos professores e das professoras. Neste país são absolutamente inviáveis. Ganhar o que a gente ganha!... [...] Olhem, a questão da leitura pelo professor é uma questão de política cultural, neste país, e muito complexa, muito séria, exigindo não apenas uma crítica ao professor. O ideal seria que todos pudessem ler qualquer coisa, mas nem sempre é possível.

Mesmo reconhecendo a distância entre o real e o ideal, este último precisa ser apontado, na perspectiva da luta pela sua conquista para a formação do leitor e construtor de textos, o qual precisa compreender o que está implícito e explícito nos discursos orais e escritos, situando o lugar autêntico onde se colocam as diversas áreas do conhecimento. Tal capacidade facilita a interpretação dos textos com os quais os aprendizes estão dialogando. Esta interpretação diz respeito não só à análise sintática, mas também à semântica e demais dimensões gramaticais e ao vínculo com as categorias conceituais que estão implícitas nos diversos campos do saber.

Assim, os conteúdos inerentes à aquisição das habilidades e capacidades da leitura, da escrita, da oralidade e da pesquisa, encontram-se nas sínteses realizadas por meio das interconexões dos conteúdos escolarizados e não escolarizados, compreendendo que estes são sistematizados a partir dos fatos históricos da natureza em consonância com os fatos da sociedade, portanto, da maneira como os indivíduos produzem sua existência, enfatizando o trabalho como condição indispensável na produção da riqueza material, científica e cultural da sociedade. Desta maneira, conduzirá à garantia da consolidação do saber científico para o qual a alfabetização linguística e política cumprirão um importante papel ao mesmo tempo em que, a partir dessa fase, os alfabetizandos, de qualquer faixa etária, deverão ter acesso à sistematização do saber científico cujo atendimento será consolidado definitivamente através do vínculo entre a escola e a produção social, possível só com o estabelecimento da sociedade livre da exploração do homem pelo próprio homem.

Vargas (1999, p. 41) discute essa perspectiva acima descrita, quando afirma o seguinte:

O alfabeto se constitui um auxiliar no processo do conhecimento, ajuda a generalizar teoricamente o aprendido com os sentidos, provê de material acumulado pelas gerações anteriores, para compreender a realidade objetiva e suas leis, mas não substitui a atuação direta do homem no processo produtivo.

Vargas (op. cit.) acrescenta ainda que só é possível potencializar a inteligência dos indivíduos unindo escola e trabalho à capacidade de ler e escrever tendo o processo produtivo como *locus* por excelência, onde se dá a síntese do saber científico e que a escola deve ter a responsabilidade de sistematizar este saber com o auxílio da escrita e das tecnologias auxiliares. Ao avaliar esses aspectos a autora afirma ainda:

[...] Somente consultar os livros não permite descobrir a própria vocação, que se faz percorrendo a todas as esferas da produção social, não dá um panorama experimental das atividades humanas para descobrir em que aspecto a pessoa é hábil ou desfruta mais da sua execução. [...] não permite ao educando realizar um trabalho manual para alcançar uma harmonia como ser humano e não hipertrofiar seu cérebro em detrimento dos seus músculos. [...] Cumprir o ciclo de experiência (trabalho na produção), teoria (trabalho intelectual e generalização) e experiência (retorno ao processo produtivo para verificar e aplicar a teoria) é fundamental para que o ser humano conheça a realidade e se conheça a si mesmo. Conhecer, nesse caso, significa transformar e se transformar.

É nesse intercontexto do convívio com os diversos sistemas produtivos, a produção pecuarista, agrícola, agroindustrial, industrial e demais setores da produção social, que é possível potencializar a mente das crianças, jovens e adultos para elaboração da síntese dos saberes não escolarizados. Assim, a produção econômica como ponto de partida para a sistematização do saber científico, tem a escola como o espaço privilegiado para organização sistemática dos saberes que são aparentemente dispersos na sociedade em fragmentos através dos conteúdos de ensino das disciplinas como Física, Química, Sociologia, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa etc., que se constituem também como bases implícitas nos conteúdos da alfabetização, cujas competências precisam ser indicadas nos cursos de formação para alfabetizadores e sua consolidação, o que exige um modelo de escola vinculada ao processo produtivo.

Longe de estarmos aqui em busca de um método para alfabetizar, pois quanto a esse referencial, a humanidade já criou por demais. Trata-se, portanto, de chamar atenção para a multiplicidade de informações concernentes à capacidade alfabetizadora e às sínteses que necessariamente são realizadas por alfabetizandos e alfabetizadores na relação que se estabelece entre o ensino e a aprendizagem, presentes e subjacentes aos conhecimentos multifacetados.

As questões, acima expostas, nos remetem, num primeiro momento, ao debate pouco esclarecido nos processos formativos dos professores alfabetizadores, sob a perspectiva interdisciplinar, considerada enquanto educação politécnica. Isso significa considerar a concepção dialética da educação, que converge com os pressupostos freireanos. Nesse sentido, é preciso esclarecer que, por meio desses pressupostos, é possível compreender o significado do vínculo entre o fazer e o pensar, ou seja, entre o trabalho manual e intelectual, como espaço também de elevação da consciência crítica na medida em que as relações entre opressores e oprimidos são problematizadas nas palavras e temas geradores de acordo com a orientação Freireana. Sobre as ideias acima descritas, Vargas (*ibid.*, p. 42) acrescenta ainda:

Os 'brilhantes' teóricos de Harvard do Etare, do Banco Mundial etc. concluem que treinar a resolver 'casos' da vida real em escritório ou talvez em laboratório significa unir teoria e prática, entendendo a primeira como 'útil' para a segunda. Aqui só trata de receituário para 'resolver' mecanicamente problemas 'reais', em realidade problemas colocados como imperiosos pelas multinacionais. O educando é treinado para dar respostas a vários 'casos', que supostamente sempre se lhes apresentarão no mercado de trabalho. Isso é simples robotização, cretinização e superespecialização (isso busca as universidades privadas). Claro exemplo são os intelectualoides, 'técnicos', 'especialistas' etc., que não vêem nada além do seu nariz e dos receituários que lhes proporcionaram as fábricas de robôs desumanizados.

O estudo e a prática das interconexões dos conteúdos das diversas ciências, conceituadas nas ações docentes como interdisciplinaridades precisam ir além das costumeiras fronteiras das estruturas de superfície da horizontalidade dos saberes. Japiassu (1976) tratou dessa metodologia na obra "Interdisciplinaridade e Patologia do Saber", esclarecendo sobre o essencial e o acessório, no método interdisciplinar definindo o que é conteúdo operante e cooperante. Debate que se arrasta por alguns séculos e ainda não se consolidou, dada a importância de superar a fragmentação dos conteúdos em disciplinas isoladas que, nesta dimensão, reclamam pelo estabelecimento da escola dialética e para tal requer que o sistema produtivo esteja coletivizado.

Essa preocupação envolve os fundamentos epistemológicos que facilitam a aquisição do conhecimento quer no campo da alfabetização linguística, quer no campo da alfabetização

política, reconhecendo as diversas concepções que vêm orientando os processos de formação docente e as necessárias sínteses que indicam claras definições nas escolhas de referenciais teóricos capazes de esclarecer a temática.

Apesar dos limites colocados pelo sistema educacional e suas políticas, os referenciais mencionados ajudam-nos na inserção da luta pela superação de práticas ecléticas e na compreensão de que as teorias pedagógicas, sociológicas, filosóficas etc. nos ajudam a compreender os conflitos que se dão no pensamento dos sujeitos cognoscentes. O alfabetizador, na ação formativa, também experimenta conflitos mentais na arte de ensinar e aprender. Lidar de forma competente com essa complexidade do saber só é possível, além disso, se compreendermos, enquanto educandos/educadores, a nossa própria condição de aprendiz, ou seja, daqueles que ensinam e simultaneamente aprendem.

Responder questões como: Será que os conteúdos da alfabetização são neutros? Serão conteúdos linguísticos que indicam textos que falam sobre o quê? Começando de qual forma? Com qual orientação? Inicia com textos? Quais seriam estes, tratando de quais conteúdos? Com qual concepção de mundo, de homem, de sociedade e de escola? A pretensa neutralidade política do conteúdo de ensino existe? Quais seriam as propostas do alfabetizador na cumplicidade do ensinar e aprender com o alfabetizando? Inicia-se com textos, períodos, orações, frases, palavras ou letras que se embarçam friamente sem dizerem nada sobre o homem, a mulher, sua história, a luta de classes milenar que um dia surgiu e será que um dia terminará? Sobre a natureza, os conteúdos da física e da química e seus fatos, suas particularidades de rupturas, continuidades e sínteses etc.? Inicia-se, simultaneamente, elaborando sínteses a partir das sistematizações que o homem acumulou até hoje em torno das diversas ciências? E quanto aos esforços que o homem empreendeu para se apropriar da sistematização do alfabeto ou abecedário e as suas primeiras tentativas que os levaram a indicar métodos que para o momento foram vistos como facilitadores da apreensão das capacidades de ler e escrever? São questões instigantes que nos mobilizam no sentido de acertar o caminho da superação dos limites apontados nesta ocasião.

A preocupação dos currículos escolares, cujo controle ideológico hoje é unificado para todo país, via Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, unifica também o adestramento político para a formação de mão de obra barata, conformando a maioria da juventude para a subserviência aos parasitas do capital financeiro, sob o pretexto de habilitar os jovens para o trabalho, indica também orientações para a alfabetização, nos moldes das orientações do Banco Mundial, em que fragmentos das ideias de teóricos bem conceituados são indicados em consonância com os PCNs e com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA, adotado como panaceia para solucionar fracassos de alfabetizados e alfabetizadores, igualmente ao modismo dos fins dos anos 80 e início e 90 do século passado que se deu com a denominada “teoria construtivista” para orientar a prática dos alfabetizadores.

A temática nos leva ainda a questionar mais um aspecto: por que os alfabetizadores não começam desde a alfabetização de crianças, mediando conhecimentos por meio dos recursos das novas tecnologias, destacando a informática e através dela intervir em momentos de aprendizagens que possibilitem a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita por intermédio da leitura de mundo problematizando as situações existenciais dos educandos por meio de imagens, textos, etc. que essa máquina pode nos oferecer?

As poucas escolas que têm se beneficiado com os recursos da informática cumprem o papel predominantemente de instrumento de alienação dos educandos em função dos interesses capitalistas. Essa capacidade de reprodução dos interesses dominantes diz respeito à necessidade da burguesia de nutrir a concentração de rendas nas mãos de poucos, os burgueses. Estes exploram e “sugam” cada vez mais o suor e sangue dos trabalhadores e ainda os trata como gado manso que, em cujas localidades onde encontram condições favoráveis para enganá-los como eleitores, esses pretensos “defensores dos pobres”, catadores de votos, chamam de reduto ou curral eleitoral de sua propriedade.

Quando os referidos recursos são utilizados na escola, ocorre de forma precária e quase sempre com finalidades que desconsideram as dimensões do saber, tratadas nesse estudo.

Devido ao evidente conformismo, imposto nos dias atuais, sobre a maioria dos educandos, educadores e oprimidos em geral, cuja escola cumpre importante papel de reprodução, Freire (2000 p. 95), em seus últimos escritos, chama a atenção de questões que nos remetem a analisar os porquês do crescente processo de despolitização da juventude, dos trabalhadores empregados e desempregados e seus filhos, afirmando que,

(...) A educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização. Não tem nada que ver com ideologias, mas com saber técnico. A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas. Introduzir no ensino e no aprendizado da matemática, da física, ou no “treino” de operários qualificando o sonho da libertação a utopia da justiça social é repetir erros funestos por causa dos quais pagamos caro. A educação para hoje é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. **Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje**⁴.

Nem mesmo as vastas experiências, já consolidadas no campo da alfabetização, têm sido responsáveis para pôr fim ao analfabetismo. Isso significa que as pretensas “preocupações” das políticas de educação nos marcos do capitalismo, que dizem querer acabar com o analfabetismo, não passam de uma farsa, pois estas experiências não têm sido universalizadas nos diversos sistemas de ensino público. Até porque, afirma-se que, na sociedade capitalista, ao alcançar o percentual de 40% na alfabetização linguística, já se consegue atingir o nível desejado para reprodução do capitalismo.

Por isso que não importa também se ao reproduzir apenas o percentual de 40% de pessoas alfabetizadas linguisticamente, reproduza, ao mesmo tempo, altos índices de analfabetos funcionais, que são reflexos do analfabetismo político, dado que sem a compreensão dos fatos das ciências sociológicas, naturais e políticas enquanto economia concentrada, a decorrência dos seus problemas advindos dos interesses da classe dominante, os indivíduos não poderão compreender as leis que regem a natureza, a sociedade e o pensamento, portanto leis inteligíveis apreciadas no estudo da concepção dialética como teoria e método do conhecimento, que orientam os diversos campos do saber. Sendo assim, o sistema educacional reproduz analfabetos funcionais também entre os educadores dos diversos níveis de ensino, como uma necessidade da burguesia de ter garantia de manutenção de seus interesses para conservar o *status quo* e “garantir” a concentração de riquezas.

Por uma concepção dialética da formação de professores alfabetizadores

As nossas experiências, como alfabetizadores, formadores de alfabetizadores e pesquisadores da temática, têm nos levado a perceber, avaliando, nas práticas pedagógicas, que se reivindicam de construtivistas⁵, que estas reclamam por processos formativos que ajudem aos educadores a compreender o processo de aprendizagem quer seja de crianças, quer seja de jovens ou de adultos no momento da alfabetização, cuja aquisição do conhecimento, ao sistematizar textos orais e escritos, seja facilitada em consonância com a síntese das demais áreas do saber. Saber este que se opera mediado por incessantes processos de continuidades e rupturas que se dão nas estruturas mentais do sujeito aprendiz. A aprendizagem se processa em contato com os estímulos do mundo circundante, sociedade, natureza e trabalho, em cujo sentido prático das relações de trabalho na sociedade dividida em classes, encontra-se na relação entre exploradores e explorados ou opressores e oprimidos.

Por último, num terceiro momento, chamamos a atenção para o estudo da concepção dialética da educação, que traz, no seu seio, elementos epistemológicos cujas orientações teóricas são capazes de contribuir com a compreensão tanto da prática interdisciplinar quanto da construtivista, não apenas na especificidade da aquisição de competências linguísticas, mas também dos diversos campos do conhecimento e da pertinência das inevitáveis inter-

⁴ (grifos nossos).

⁵ Temos a preocupação de realizar estudos posteriores por meio de temáticas específicas acerca da dialética científica, para elucidar interrogações levantadas no decorrer do estudo.

relações dos conteúdos escolares, através das quais a universalização e consolidação destas práticas reclamam a conquista da escola única, laica e vinculada à produção social – a escola autenticamente científica para todos⁶.

De qual leitor e construtor de textos estamos falando, que se forma a partir da alfabetização? Trata-se ainda daquele que é capaz de realizar retrospectiva e prospecção no contexto da leitura que realiza. Só assim, essa leitura se faz significativa e viva, possibilitando a estes leitores e escritores uma autonomia intelectual de tal forma que o texto estará fluindo facilmente tanto na oralidade quanto na escrita, portando, facilitando a horizontalidade, bem como a verticalidade da comunicação nos diversos contextos de compreensão da busca de solução para os problemas colocados pela luta de classes⁷. Daí por que se faz importante a alfabetização política, enquanto leitura de mundo que antecede a leitura da palavra e por isso significativa, para a qual requer sínteses dos diversos campos do saber.

Os processos formativos para professores alfabetizadores, conforme as questões acima expostas, sejam para a alfabetização de crianças, sejam para jovens ou adultos, precisam se pautar também na orientação por intermédio de vários gêneros literários⁸, reconhecendo nestes gêneros os diversos campos do saber, que possibilitam aos alfabetizandos a compreensão do sentido utilitário da escrita e da leitura e do saber que elas nos colocam, compreendendo que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, conforme Freire enfatiza nas suas diversas obras.

Assim, a docência dos alfabetizadores, como mediares de conhecimentos para a formação de leitores e construtores de textos expostos na oralidade, na escrita ou noutras expressões que evidenciem a aprendizagem, precisa mediar habilidades que encaminhem os alfabetizandos, no contexto da leitura por intermédio dos mais diversos materiais impressos disponíveis na sociedade, para compreenderem as diversas concepções de mundo, bem como colocá-los em contato com os mais diversos gêneros literários⁹, estimulando o processo de aquisição de conhecimento.

As nossas experiências têm demonstrado que se deixarmos que os alfabetizandos, sejam crianças, sejam jovens ou adultos, leiam e escrevam “livremente”, dando asas a sua criatividade e à imaginação, mediadas por autênticos leitores e escritores de textos, sobretudo habilitados para essa tarefa, conforme os pressupostos acima colocados, sem que estejamos impondo nossos próprios conceitos acerca do ler e produzir textos, mas propondo tarefas, respeitando e avaliando cada hipótese levantada pelo educando, é possível constataremos maior velocidade na mudança de concepção/hipótese na aquisição desses conhecimentos para patamares mais elevados. Nesse sentido, ao perceber o nível em que se encontra o alfabetizando, o alfabetizador estabelece uma mediação adequada ao nível de desenvolvimento cognitivo, possível de encorajá-lo para poder seguir adiante.

Tais práticas pressupõem valorizar os estudos na área da psicologia cognitiva, na área da sociologia, da psicolinguística e da sócio-história, em estudos expostos por pesquisadores nacionais e internacionais que consideram as concepções de mundo homem e natureza, na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

O fato da orientação acerca da “teoria construtivista”, incidir da compreensão dominante de acordo com os encaminhamentos das propostas oficiais, que impõe os seus ditames, acatamos as severas críticas endereçadas a tal direcionamento pedagógico nas orientações simplistas como se apresentam nos encontros de formação continuada oferecidos pelas

⁶ É uma temática bastante abrangente que requer estudos e análises específicas em momentos posteriores.

⁷ Isso porque a nossa prática tem nos revelado uma acentuada timidez e subserviência das crianças, jovens e adultos diante de pessoas que ostentam poder de domínio econômico, pela condição de classe que ocupam na sociedade, o que dificulta a verbalização destes educandos, decorrente do preconceito linguístico predominante da sociedade, condição incompatível com a pedagogia freireana - dialógica.

⁸ Compreendendo como os diversos gêneros literários o poema, a prosa, as crônicas, cartas, bilhetes, livros, revistas, informática, jornais, imprensa oficial, imprensa operária – materiais divulgados no seio dos movimentos sociais, dos sindicatos e da imprensa burguesa.

⁹ Compreendido também enquanto gêneros literários, não apenas, a poesia, a prosa, cartas, bilhetes, comunicação oficial, livros, revistas, informática, etc., mas também a indicar a diferença existente entre as concepções de conteúdos expostos na imprensa operária – materiais divulgados no seio dos movimentos sociais e a concepção cristalizada expostas na imprensa burguesa.

secretarias de educação dos Estados e Municípios em todo país. Compreendemos, do mesmo modo que se estabelecem nas críticas que a prática construtivista está implícita na prática interdisciplinar. Porém, esta prática para ser levada a cabo de forma clara, precisa-se de encontrar as raízes que direcionam as inter-relações dos saberes dispersos nas várias áreas do conhecimento e nas práticas do cotidiano dos educandos e educadores. Para tanto, caminha na direção do encontro com a concepção dialética da educação, cujas ideias se interpenetram no que-fazer que defendemos aqui.

Um dos caminhos para possibilitar a consolidação desta prática é o engajamento nas lutas da nossa categoria trabalhista e buscar unidades nas demais categorias trabalhistas para superarmos a situação vigente que fragiliza as práticas docentes e seus resultados em qualquer faixa etária, área do conhecimento ou nível de ensino escolarizado. Tal fragilidade, decorrente da separação entre estudo e trabalho e por isso práticas de saberes deslocados da vida. Pistrak (2008, p. 22), citando a fala de Lênin no I Congresso do Ensino em 25/08/1918, mostra que '[...] a escola fora da vida, fora da política, é uma mentira, e uma hipocrisia'

Sobre as importantes lições de aprendizagem da vida e da política tomando por base as experiências dos movimentos sociais, Garcia (2000, p.11-13) nos aponta, a partir de ações dos docentes no interior do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST, para o seguinte conteúdo:

A partir de situações concretas vividas em seu cotidiano, as crianças vão aprendendo a história de seu país, arrancando os véus que historicamente escondiam o processo de exploração e dominação de que os afro-brasileiros, indígenas e mestiços foram vitimados. [...] para chegar à Grande História, a professora começa com as pequenas histórias de vida de cada criança, de sua família, da saga familiar até chegar ao assentamento onde se encontraram e para onde convergiram as demais pequenas histórias dos camponeses do grupo de crianças.

Só assim, a síntese do saber multifacetado pode ser reconhecida como fomentadora de conhecimentos que potencializarão a formação de alfabetizadores e de alfabetizandos. A aprendizagem, referente a qualquer campo da ciência, não acontece de forma linear, mas se dá conforme processos de superação e mesmo de continuidade das hipóteses que o sujeito que aprende, levanta e nem sempre o professor percebe o nível de desenvolvimento de aprendizagem no qual o educando se encontra. Processos que Vygotsky (1993, 1991), defende em três níveis: o real, o potencial e o proximal. Sendo o nível real aquele que o educando expressa sem ajuda de ninguém, o proximal como o limite que necessita de mediação para consolidar a aprendizagem e o potencial, visto como a capacidade dialética do pensamento dos aprendizes em atingir sempre patamares superiores de conhecimentos a partir de saberes já consolidados aos quais novas informações irão se agregar e originar outros conflitos mentais, que exigem novas rupturas.

Nessa perspectiva, é fundamental compreender os processos cognitivos dos alfabetizandos no esforço para compreender os símbolos gráficos e deles poder fazer uso adequado da linguagem padrão¹⁰, expondo seus pensamentos, emoções e sentimentos expressos no ato de comunicar-se tanto pela oralidade quanto pela escrita.

Quanto ao pensamento freireano, além da rica contribuição no campo linguístico, ele oferece farta literatura que orienta a prática docente no sentido de vincular a leitura da palavra à leitura de mundo, a qual ficou conhecida como dimensão política do ato de alfabetizar. Para tanto, os pressupostos da pedagogia freireana carecem da prática interdisciplinar/dialética e construtivista.

A dimensão política em Freire envolve o reconhecimento da necessidade da luta pela conquista do estabelecimento da concepção dialética da educação, que será consolidada numa nova escola, que será fruto de uma nova sociedade na qual terá lugar para o ensino multifacetado com a construção da escola politécnico-científica, exigência necessária na fase de aquisição do conteúdo científico da alfabetização, tanto quanto da aquisição de saberes

¹⁰ É também chamada de erudita e usada ainda como um dos instrumentos de dominação e descriminação de classe a ser conhecido pelos dominados, que devem se apropriar deste saber, enquanto um dos meios para colaborar na luta pela libertação de classe que se dará definitivamente com a destruição do capitalismo.

dos demais níveis de ensino e áreas do conhecimento. Essa condição exige a união entre estudo e trabalho, a escola ligada à produção social, onde a apreensão do saber está unida ao conhecimento das leis de funcionamento do processo produtivo, no qual se encontra o verdadeiro vínculo entre teoria e prática social, realizando-se, concretamente, neste vínculo a síntese dos diversos campos do saber científico, com a construção da verdadeira escola científica.

As experiências destes modelos de escola têm provado a competência científica que elas oferecem. É a escola que põe plenamente de pé os princípios pedagógicos da concepção dialética da educação. Este modelo pedagógico reclama por meios de produção coletivizados disponíveis para serem utilizados pela escola.

Para compreendermos os postulados da escola vinculada à produção social, é importante que os cursos de formação de professores alfabetizadores e de licenciaturas das demais áreas do conhecimento desnudem o papel relevante que a categoria “trabalho” representa na vida humana e por isso na potencialização da capacidade criadora do cérebro.

O homem, desde os primórdios do comunismo primitivo, organiza sua vida cotidiana em torno do trabalho. É a sua realidade suprema, condição que determina seus passos, sua vida coletiva e sua diferenciação dos outros animais.

Pinto (2008, p; 9), ao tratar sobre a organização do trabalho, diz:

Em todas as áreas do conhecimento científico, comprovou-se ter sido a capacidade de trabalho, enquanto atividade constituída de “planejamento” e “execução”, o diferencial dos seres humanos frente aos demais seres vivos, no metabolismo que processam com o meio ambiente para sobreviverem.

Estudiosos igualmente a Gadotti com as obras: “Concepção dialética da educação e Pedagogia da práxis” (1995 e 1983), representam importantes colaborações na formação de alfabetizadores conforme a orientação pedagógica que defendemos aqui.

Em 1974, Kowarzik publica, no Brasil, uma obra que avalia os passos percorridos, historicamente, pelo pensamento dialético, partindo de Aristóteles e chegando ao ápice com a presença de Paulo Freire, embora seus escritos não demonstrem preocupação em estabelecer diferenças entre a dialética científica e idealista, a obra representa uma formidável contribuição no campo de estudo acerca desta concepção pedagógica.

Ao não dominar os fundamentos epistemológicos da concepção científica da educação, que é ao mesmo tempo concepção de mundo, de homem, de sociedade e de escola, por mais que se fale da prática interdisciplinar do saber, persistem na formação docente indicações de conteúdos fragmentados sob a perspectiva da visão metafísica do conhecimento. Tal concepção atende aos interesses da classe dominante e persiste nas demais práticas pedagógicas dos vários campos do saber e níveis de ensino.

Sendo assim, os alfabetizadores e alfabetizados são estimulados a repetir conhecimentos como cacatuas, determinados pelos pacotes educacionais indicados pelo FMI/Banco Mundial, cujas orientações são seguidas fielmente pelos governos subservientes e direcionadas pelos órgãos centrais de ensino (MEC, SECs dos Estados e Municípios). A dimensão política da prática pedagógica em defesa da maioria oprimida é desconsiderada/desdenhada, como algo menor anticientífico sendo massificadas abstrações do idealismo platônico ou hegeliano, em detrimento da dimensão que toma por base homens reais, na sua prática social concreta, lutando em defesa da existência. Do idealismo extraem apenas os aspectos metafísicos, pois sequer enxergam a dialética das idéias que se operam no pensamento, até pelo fato de desconsiderar a dialética do concreto, que é a objetividade da natureza, da existência do homem em suas interrelações se refletir na dialética do pensamento.

Edwiges Zaccur em Garcia (2012), chama atenção para o fato de que quando um alfabetizando interpela o alfabetizador e exclama: Fale “Direito” ou Fale em “Português” Professora! Este alfabetizando está apenas exigindo o uso prático da nossa língua sem a formalidade exigida pela gramática, que no momento ainda não compreende. Até mesmo a diferença dialetal entre o alfabetizando e o alfabetizador pode ser o determinante dos conflitos

de aprendizagem do alfabetizando, que fará retardar a apreensão da escrita e leitura pelo educando. Estes eventos pedagógicos precisam ser considerados pelo alfabetizador.

Precisamos formar sujeitos autônomos e não autômatos - pessoas-robôs, servis àqueles que lhes escravizam e acumulam fortunas com a expropriação dos frutos do trabalho daqueles que geram a riqueza do país por serem alijados da escola e constroem as bases da ciência sem sequer compreenderem que realizam esse saber.

Nas estatísticas oficiais, o analfabetismo linguístico conjuga-se ao analfabetismo funcional que se reflete no analfabetismo de compreensão. Mészáros (2008. p. 17) corrobora com o exposto, quando enfatiza que,

Ao pensar a educação na perspectiva da luta emancipatória, não poderia senão restabelecer os vínculos – tão esquecidos – entre educação e trabalho, como que afirmando: digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação. Em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em todos se tornem trabalhadores -, somente aí se universalizará a educação. [...]

Ele acrescenta ainda,

Vivemos atualmente a convivência de uma massa inédita de informações disponíveis e uma incapacidade aparentemente insuportável de interpretação dos fenômenos. Vivemos o que ‘alguns chamam de ‘novo analfabetismo’ – porque é capaz de explicar, mas não de entender -, típico dos discursos econômicos. [...]

Resgatar a dimensão política da educação em Freire pressupõe ajudar aos alfabetizandos e alfabetizadores a se compreenderem no mundo e com o mundo como sujeitos e objetos da história, da sociedade, que é dividida em classes antagônicas em que a minoria decide sobre os destinos da maioria conforme os interesses do parasitismo financeiro nacional e internacional. Nesta perspectiva, Morin (2010, p. 20) contribui com o pensamento de Freire, quanto à defesa da leitura de mundo por educandos e educadores, quando ele discute que se trata de aspectos que aponta para [...] um problema que se coloca não somente ao conhecimento do mundo no dia-a-dia, mas também ao conhecimento de tudo o que é humano e ao próprio conhecimento científico.

O debate acima exposto confirma que a classe dominante, a burguesia, é sustentada pelo fruto do trabalho dos operários e trabalhadores, em geral, cuja alienação, imposta pelos aparelhos ideológicos de estado, Althusser (1980), contribui para gerar milhares de analfabetos funcionais e, por outro lado, quando aprendem a decodificar os símbolos gráficos (alfabetização lingüística), nem sempre atingem o nível político da alfabetização.

Aqueles que não conseguem aprender a ler e escrever, comportando as altas taxas de analfabetismo, são chamados a frequentar a escola em nome dos projetos e programas educacionais que são apresentados com pretensão de solucionar essa problemática, igualmente ao programa “Comunidade Solidária” e posteriormente o “Brasil Alfabetizado”. Estes programas têm o papel de consolidar interesses dominantes de políticas de educação subservientes ao imperialismo.

Como não finalizar estes escritos?

Não pretendemos esgotar na escrita deste texto o que para nós representa uma temática tão profunda e apaixonante concernente aos fundamentos epistemológicos que justificam a concepção dialética do conhecimento. As questões colocadas neste momento nos levam a perceber que, por mais que o professor alfabetizador domine estudos no campo da ciência sociológica, da psicolinguística, da psicogênese da língua escrita, da psicologia cognitiva e da concepção dialética da educação, expressará déficits na sua prática, pois carece ainda de condições objetivas que favoreçam a sua docência, sobretudo na direção teórica apontada aqui.

As condições objetivas, as quais assinalamos aqui, dizem respeito ao salário compatível com o atendimento às suas necessidades vitais junto à família; alunos tendo

também suas necessidades vitais satisfeitas junto à família; oferta de ambiente de ensino adequado à prática alfabetizadora que possibilite o vínculo entre teoria e prática – o trabalho (onde acontece a essência real da vida de cada pessoa); recursos didáticos compatíveis com esse campo de saber e disponibilidade de tempo para pesquisar, planejar, repousar e participar de lazer. E ainda condições para investir na autoformação que corresponde à disponibilização de horas para estudos individualizados e participar de cursos escolhidos por ele e não determinado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) ou pelas Secretarias de Educação e Cultura (SECs). Necessita, ainda, de condições econômicas que lhe permitam atualizar-se, adquirindo obras de autores que lhe respondam as indagações originadas de seus próprios conflitos de ideias acerca do seu trabalho.

Não precisa ir muito longe, pois o estudo que, dentre outras constatações, deu origem a este texto, entre outras comprovações, revelou as posições aqui expostas. Diante disso, é preciso que os processos formativos de professores levem também em consideração a formação crítica dos alfabetizadores, de modo que possam se posicionar diante do que está posto pelas políticas de educação, para contrapor e resistir às dificuldades colocadas pela luta de classes que recai sobre a prática docente quanto às condições necessárias a serem oferecidas para educandos e educadores, quanto à formação de competentes leitores e produtores de textos que requer capacidade pesquisadora, cujas dificuldades são reveladas desde a fase da alfabetização.

Os pressupostos da pedagogia freireana, além de demonstrar aspectos técnicos da alfabetização, chamam a atenção para o entendimento e prática de resistência aos interesses da classe dominante que esmaga a maioria oprimida e impõem limites a apreensão do saber científico, enfatizado neste estudo. Por isso, Freire afirma que “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”. É essa leitura de mundo que ele chama de alfabetização política e, para realizá-la, se faz necessário oferecer cursos de formação que ajude no desenvolvimento de competências nos demais campos do saber, não de forma fragmentada, mas nas suas interconexões – Interdisciplinaridade, que defendemos como concepção dialética da educação.

Embora Freire tenha endereçado suas práticas em termos de sistematização de um método de alfabetização que conjuga a alfabetização linguística à alfabetização política de educação de adultos, em obras posteriores, admite que esta prática possa ser aplicada à alfabetização de crianças.

Dessa maneira, enfatizamos que os problemas do fracasso escolar, na fase de apreensão do saber da leitura e da escrita, não são motivados pela falta de teorias para tal. A humanidade já criou, por demais alternativas pedagógicas capazes de alfabetizar crianças, jovens e adultos que expressem as mais diversificadas dificuldades. Porém, o que falta nas práticas de cada alfabetizador são as condições de universalização de atendimento às crianças, jovens e adultos neste campo do saber e por outro lado a universalização das mais importantes experiências sintetizadas em obras concernentes à questão. Universalizar também as condições objetivas para tais práticas faz parte das exigências básicas que darão conta das competências necessárias à formação do alfabetizador. As práticas de reconhecidas credibilidades nas escolas do sistema público de ensino da sociedade capitalista têm se dado sistematicamente nas chamadas escolas modelos. Práticas estas, que ao assumir compromisso com a política, representam a “preocupação” da burocracia estatal com o sistema de ensino público, nesse campo do saber.

Por desconsiderar a concepção dialética da educação nos processos formativos dos alfabetizadores, enquanto formadores de leitores e construtores de textos de forma competente, desconsidera-se por extensão a dimensão política da educação com o sentido que Freire lhe confere, dificultam o desenvolvimento da prática docente no campo da alfabetização, enquanto desenvolvimento de habilidades e competências possíveis de dar conta da compreensão dos conflitos mentais pelos quais passam os aprendizes, nas diversas áreas do conhecimento, dos quais os processos cognitivos de crianças, jovens e adultos são objetos de constantes investigações.

Os conflitos evidenciados na sociedade por intermédio da luta de classes são explicados através da concepção dialética da educação, tais como os conflitos mentais que se

dão nas mentes dos sujeitos da aprendizagem. Estes conflitos serão esclarecidos com a compreensão da concepção dialética da educação, tal como o estudo da concepção dialética da natureza facilitará também o aprofundamento de estudos, nas demais áreas do conhecimento, no sentido de consolidar uma autêntica prática interdisciplinar como dimensão da prática docente a ser consolidada, com a conquista da escola vinculada à produção social – a escola científica em todos os níveis e áreas do conhecimento.

Portanto, o conteúdo da alfabetização envolve conhecimentos, que estão implícitos nas diversas áreas do saber, considerando as suas interconexões. Quando se fala na construção do conhecimento, enquanto aquisição de habilidades para ensinar e apreender os processos de aquisição da leitura, escrita e demais campos do saber e formas de comunicar-se, surge o questionamento se estas habilidades estão relacionadas aos métodos ou às teorias em termos de aprendizagem e pesquisa. Nós afirmamos que não existe uma teoria, que a ela não corresponda um método para sistematizá-la. Portanto, método é todo caminho que organizamos no esforço para apreender, explicar e expressar um determinado conhecimento, sentimentos, emoções, sob as diversas formas de comunicar-se. Assim, o construtivismo traz, no seu bojo, os diversos métodos que a humanidade tem sistematizado ao longo da história no seu esforço para compreender, explicar e expressar as percepções sobre o mundo, a natureza, a si mesmo e a sociedade. Deste modo, não se constitui apenas em um jeito particular de mediar o ensino da leitura e escrita. Essa é uma visão simplista de compreender uma teoria tão rica de sentidos.

O construtivismo, concebido enquanto esforço para apreender o conhecimento, está implícito em todas as áreas do saber e não é algo novo, é tão antigo quanto a existência humana. Tal pressuposto está no cerne da própria condição de existir dos homens e mulheres, portanto, na condição de aprender e ensinar com todas as possibilidades que a dialética pode explicar e justificar, tanto quanto a prática interdisciplinar, pois somos seres dialéticos, de um mundo também dialético. Desta forma, pensamos com base na totalidade e não por pedacinhos, cujas partes se encontram e desencontram incessantemente nas sínteses tal como acontece na natureza, na sociedade, acontece também na nossa mente.

Marx & Engels (*op. cit.* pp. 86-87) corroboram com o exposto, na obra “Ideologia Alemã”, ao enfatizar a concepção do materialismo histórico e dialético e dizerem que:

Conhecemos uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada de dois lados, dividida em história da natureza e história dos homens. Os dois lados na podem, no entanto, ser separados; enquanto existirem homens, história da natureza história dos homens condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a assim chamada ciência natural, não nos diz respeito aqui; mas, quanto a história dos homens, será preciso examiná-la, pois quase toda a ideologia se reduz a uma concepção distorcida dessa história ou uma abstração total dela. A ideologia ela mesma é apenas um dos lados dessa história (S. M.).

Da mesma forma que acontece na sociedade e na natureza, a dialética também se opera no nosso cérebro. Este funciona dialeticamente e não por partes isoladas. As interconexões dos neurônios, realizando as sinapses, representam no momento da aprendizagem as interconexões das diversas informações dos fatos sociais e da natureza para construir as sínteses necessárias e atenuar os conflitos mentais, que ressurgirão a cada momento que nos deparamos com novas situações de aprendizagem dentro ou fora da escola que nos levará para patamares mais elevados do conhecimento. Esse conhecimento se encontra na base da existência humana como ser histórico-social e sua relação com a natureza, razão das sínteses em todos os campos do saber.

Precisamente, pelas razões apontadas ao longo do estudo, a consolidação da capacidade de ler e escrever dar-se-á através da mediação pedagógica que considere as interconexões dos diversos conteúdos que historicamente o homem construiu e a escola se apropriou como guardião da sistematização das milenares capacidades culturais acumuladas pelo homem e que a sociedade dividida em classes antagônicas, a classe dominante sobrepõe seus interesses em desvantagem para educandos e educadores pelo lugar que ocupam nas relações de produção econômica como classe oprimida.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução de Walter Jose Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP: 2001.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 3. ed. São Paulo: Cortez 1983.
- _____. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARCIA, R, L. (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GARCIA, R, L. (Org.). **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção questões da nossa época. V. 42)
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- KROPININ, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOWARZIK, W. Schmied. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1974.
- Marx, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.
- MORRIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma – reformar o pensamento**. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- PISTRAK, **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. São Paulo: Editora Cortez Associados, 2010.
- TORRES, R. M. **Educação popular: um encontro com Paulo Freire**. São Paulo: Loyola, 1987.
- VARGAS, R. M. F. Porque a unidade entre trabalho manual e intelectual? In - **REVISTA PROLETÁRIA DA EDUCAÇÃO**. Brasil: Edições Massas. nº 04 – Novembro de 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento do processo psicológicos superiores**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Martins Fontes, 1993.

II - PEDAGOGIA FREIREANA E FORMAÇÃO DOCENTE¹¹

*Vanderléia Leandro de Souza
Marilei Padilha Pereira*

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar as diferenças entre o que percebemos como colaboradoras do projeto de extensão e pesquisa Formação Continuada de Professores Alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes com relação às orientações teórico-metodológicas indicadas por meio dos cursos de formação do Programa Brasil Alfabetizado, que desenvolve também cursos de formação voltados à alfabetização de jovens e adultos – EJA. Ambos têm como fundamento os mesmos teóricos, mas são trabalhados de forma diferente.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos. Docência. Conscientização Política.

Introdução

Neste artigo analisamos, de forma comparativa, como estão sendo desenvolvidos os cursos de formação continuada do programa de Educação de jovens e adultos que não aprenderam a ler os símbolos gráficos e do Brasil Alfabetizado, oferecido pelo Ministério de Educação - MEC e o projeto extensão e pesquisa – Formação Continuada de Alfabetizadores de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes, destacando aspectos da orientação metodológica de ambos.

Falar da alfabetização de jovens e adultos é um assunto complexo, haja vista que existem, em nosso país, políticas e programas de educação voltados para essa modalidade de ensino, que atende pessoas que não puderam frequentar uma escola regular enquanto crianças.

Porém, essas políticas não atendem universalmente as necessidades, pois se desenvolvem à mercê de parcerias, voluntariados e assistencialismos, razões pelas quais estas políticas evidenciam preocupações decorrentes da fragilidade da formação inicial de alfabetizadores valendo-se de paliativos da formação continuada, embora quase sempre, com formadores desqualificados para dar conta da especificidade da problemática. Há ainda o fato de que, nem sempre, a metodologia condiz com a realidade do aluno e suas necessidades de aprendizagem. O aluno ao ingressar a esse curso espera encontrar atendimento pedagógico compatível para atender satisfatoriamente a sua faixa etária.

Dividimos o trabalho em três partes. No primeiro momento, registamos como se deu nosso ingresso na educação. Em seguida falaremos de experiência que tivemos ao participarmos de um encontro de formação para alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos - EJA em uma rede Autárquica; e de experiência no curso de Formação Continuada de Jovens e Adultos, na Rede Pública e, por fim, apresentamos os aspectos comparativos entre as orientações teórico-metodológicas indicadas pelos dois segmentos.

¹¹ Texto apresentado no II Encontro Internacional de Educação, realizado pela Universidade Federal de Rondônia no Campus de Guajará-Mirim, no ano de 2007.

O Percurso da formação docente: nós e os outros

Ao ingressarmos no curso de Pedagogia vimos a oportunidade de estarmos contribuindo para formar criticamente os jovens e adultos e também as crianças. Porém, não tínhamos noção da responsabilidade do que é ser educador. Nessa perspectiva, Rubem Alves (2000, p. 26), dentre tantos outros, levou-nos a perceber que ser educador, no sentido que defendemos aqui, não é tão simples assim. A sua linguagem poética e figurativa nos traz importantes lições quanto à tradução que faz dos Jequitibás e eucaliptos e questiona: E o que é um educador, na ordem das coisas?

Talvez que um professor seja um funcionário das instituições que gerenciam lagoas e charcos, especialista em reprodução, peça num aparelho ideológico de Estado. Um educador⁴, ao contrário, é fundador de mundos, mediador de esperanças, pastor de projetos. Não sei como preparar o educador. Talvez que isto não seja nem necessário, nem possível... é necessário acordá-lo. E aí aprenderemos que educadores não se extinguíram como tropeiros e caixeiros. Porque, talvez, nem tropeiros, nem caixeiros tenham desaparecido, mas permaneçam como memórias de um passado que está mais próximo do nosso futuro que ontem. Basta que os chamemos do seu sono, por um ato de amor e coragem. E talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos.

Uma vez que para ser educador é preciso talvez, primeiramente, gostar mais do que qualquer outra profissão. E ainda mais, sentir prazer naquilo que faz. Esse gostar exige dos professores uma busca constante de conhecimento, visto que em sala de aula lidará com vários tipos de situações que exigirão dele uma postura ética e de ações diversificadas quanto ao surgimento de situações inesperadas.

E quanto ao professor de jovens e adultos é preciso compreender importantes particularidades pedagógicas, a condição de ser analfabeto, o que por tais razões, Gadotti & Romão (2003, p. 32), mostram que,

No mínimo esses educadores precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabeto. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico - econômico do grupo ou comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

Outra razão que nos impulsionou nesta busca foi o fato de estarmos sempre ouvindo dos professores a respeito de experiências vividas em sala de aula, relatos muitas vezes de revolta e descontentamento. Sentimos enorme necessidade de compreendermos as razões deste quadro. Compreendemos que um dos caminhos era o nosso envolvimento em atividades e projetos de pesquisa e extensão que nos proporcionassem conhecimentos com relação ao exposto.

A oportunidade surgiu através de um convite feito pela nossa professora de curso Maria das Graças de Araújo para sermos colaboradoras do Projeto de Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos, o qual tinha como fundamento a Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes.

Dessa maneira, passamos a compartilhar da implementação do projeto, de início como colaboradoras, recortando as sílabas das palavras geradoras, compartilhando, organizando e planejando estudos de formação a partir de temáticas desenvolvidas em sala através de grupos de estudos e debates.

Podendo, assim, acompanhar de perto o desenvolvimento dos alunos na construção das palavras geradoras, escritura e interpretação de textos. Em cada palavra e textos escritos e a descoberta de seu significado víamos a satisfação expressa no olhar de cada um, o reconhecimento de sua capacidade de aprender, de atuar, de transformar a realidade através de reflexão da escrita e da leitura com significadas prática e de vivências políticas que diz respeito à relação opressor X oprimido.

Nossas experiências no curso de formação de alfabetizadores da EJA do projeto Brasil alfabetizado

Os encontros dos quais participamos tiveram duração de quatro dias totalizando quarenta horas, durante esses dias foi nos apresentada, como método de trabalho, a Pedagogia Freireana e as teorias convergentes de autores como Piaget, Vygotsky e Wallon, por suas contribuições dadas no campo de desenvolvimento e da aprendizagem do ser humano.

O objetivo central desse encontro foi proporcionar aos professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos, vivências de situações em que os caminhos percorridos por eles, em suas docências nessa modalidade de ensino, fossem discutidos e compreendidos na sua totalidade.

Fomos incentivadas a fazer uma leitura prévia do conhecimento do aluno para extrair dos discursos deles palavras geradoras. Como por exemplo, foi tomada a mesma palavra utilizada por Freire que ficou como marco de seu método de alfabetização, ou seja, a palavra **TIJOLO**.

Na perspectiva de Freire (1986, p. 72), o objetivo não era alfabetizar com o fim primeiro de incluir o educando no mercado de trabalho, mas, sobretudo com o de preparar os alfabetizando para participar ativamente dos aspectos da vida social, que envolvem as lutas para conquistar direitos usurpados pela classe dominante. Os conteúdos que inspiram as lutas contemplam os conteúdos do saber escolarizado. Quanto aos referidos aspectos, Freire coloca a importância do alfabetizador, nos seguintes termos:

(...) alfabetização é mais que um simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos consciente. E entender o que se ler escrever o que se entende. (...) Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar.

O alfabetizador não deve se deixar influenciar, ou se dominar por pacotes que são impostos de cima para baixo. Deve por outro lado, mediar situações de aprendizagens, fazendo com que este alfabetizando sinta-se na condição de sujeito, que ele o é, da construção do conhecimento, a partir do saber que já domina, mas que ainda não se conscientizou de sua importância como sujeito capaz de transformar a sua própria realidade e, a sociedade em geral.

De acordo com Freire (1986, p. 61-62), esses sujeitos estigmatizados por não conhecer o mundo letrado, no sentido de expressá-lo pela escrita, na maioria das vezes são colocados ou, até mesmo, se colocam como objeto e não sujeito do conhecimento que está sendo construído. Desta forma ele diz que:

Por isso mesmo a educação, para não instrumentar tendo como objeto um ser concreto, que não somente está no mundo, mas também está com ele, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra nesse ambiente que, por sua vez, dá garantias de especiais ao homem através de seu enraizamento nele.

A conscientização do alfabetizando sobre os seus direitos e deveres poderá levá-lo a uma reflexão diante de propostas que lhes são apresentadas. O alfabetizando, que antes vivia na “ingenuidade” que é uma forma “desarmada” de enfrentamento da realidade, passa a refletir e agir. Refletindo deixa de ser objeto, deixando de ser objeto passa a agir, agindo sente a mudança e a estabilidade resultante, ambas da ação de sua conscientização do trabalho que exerce sobre o mundo.

Dessa maneira, a percepção da realidade, que antes não era vista por esse sujeito, na qual sempre estivera inserido e fora parte integrante, passa a ser diferenciada, porque ao vê-la agora como realmente é uma realidade histórico-cultural, criada pelos homens e que pode ser transformada por ele tem outro sentido.

O que mais causa estranheza é que a presença desse discurso político não se converte em orientações dos processos metodológicos enquanto o vínculo teoria e prática, mesmo que seja por meio da dialética idealista hegeliana. No momento da prática, percebe-se outra vertente que foge das teorias indicadas. Retrocede às orientações tradicionais de cartilhas ressuscitadas, com bases nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em nome da homogeneização do saber a ser sistematizado na escola.

Nossa experiência de formação - a pedagogia freireana e teorias convergentes

Na alfabetização de jovens e adultos, o alfabetizador deve se comportar como mediador do conhecimento, a partir do repertório cultural dos educandos. Mas também deve ser criativo para enriquecer a mediação pedagógica a cada novo grupo de alunos, capaz de produzir aprendizagem da linguagem escrita, e desenvolver a politização dos alunos que, em Freire, antecede a leitura da palavra.

Os assuntos a serem abordados devem estar relacionados com o cotidiano do alfabetizando. Daí a importância de retirar os temas geradores que se constituem na problematização, aproximando alfabetizando e alfabetizadores das construções necessárias para a compreensão das inter-relações presentes em cada eixo temático a partir da realidade vivencial. Corroborando com o exposto, Freire (1986, p. 54), destaca que: “O papel do trabalhador social que opta pela mudança, num momento histórico como este, não é propriamente o de criar mitos contrários, mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmistificação da realidade mitificada”.

Freire usou de instrumentos utilizados na construção civil. O exemplo do instrumento, ou seja, objeto a ser tomado como código temático deve ser decodificado para que os alunos formem novos temas geradores. Na medida em que formar novas palavras, o alfabetizando, mediado pelo alfabetizador, deverá ir pronunciando cada palavra que, automaticamente, implicará em questionamentos, na compreensão da realidade, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre o homem e o mundo e o conhecimento, é visto como uma construção social. Após ter construído as várias palavras decodificadas, problematizadas, o alfabetizando estará envolvido no domínio da produção e interpretação crítica de textos do uso social, oral e escrito. Dessa maneira, alfabetizador e alfabetizando estarão cumprindo assim o papel de escritores e leitores críticos do mundo e de sua realidade social.

Aspectos comparativos entre encontros de formação do Brasil Alfabetizado e do projeto EJA UNIR/Campi de Rolim de Moura

Ao participarmos de um curso de capacitação de alfabetizadores de jovens e adultos pelo Projeto Brasil Alfabetizado, no qual foram apresentadas praticamente as mesmas teorias, trabalhadas no projeto de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores da EJA na Rede Pública, ou seja, as teorias Freireana e as de autores que convergem com Freire, como Piaget, Vygotsky, Wallon, Emilia Ferreiro e Freinet. No entanto, percebemos diferentes maneiras de aplicabilidade da mesma teoria por professores da rede pública e da autarquia.

No projeto Brasil Alfabetizado, constatou-se um cunho mais superficial, ou seja, aquilo que está tão visível, tão lógico que até mesmo uma criança é capaz de perceber e, no segundo projeto, já um cunho mais profundo, com o uso do concreto, o alfabetizando é instigado a pensar criticamente a realidade na qual ele está inserido. Na teoria do projeto da Autarquia, percebemos uma orientação de cunho “ecletico” que dizia mais respeito da alfabetização de crianças que propriamente de jovens e adultos. Conforme Durante (1998, p. 8), quanto aos argumentos acima apresentados, nos programas de educação de jovens e adultos, é preciso observar que:

No plano teórico as dificuldades não são menores. Como consequência da pouca valorização social que os programas de educação de jovens e adultos têm, as instituições encarregadas da produção de conhecimento acabam por marginalizá-los nas suas análises. Os educadores de adultos, por esse motivo, contam com reduzido aparato teórico próprio do seu campo de atuação. Normalmente se vêem na condição

de ter de se alimentar do universo teórico que orienta a educação infantil, buscando adaptá-la ao campo da educação de jovens e adultos, ou, por outro lado, tentar produzir um campo teórico próprio, a partir da prática, com reconhecíveis limitações para sua universalização.

A partir do exemplo abaixo, observa-se claramente a desconsideração da bagagem de conhecimento que os alfabetizandos trazem de sua realidade. Isso nega o conhecimento prático, pois como veremos ao tratar da temática de higiene, os procedimentos adotados anulam o conhecimento prévio do alfabetizando, já que a orientadora do curso sobre o projeto “Brasil Alfabetizado”, ao discutir a questão proposta indicou que utilizássemos como instrumento dialético uma boneca. Com base na orientação metodológica, entendemos que estaríamos ensinando ao alfabetizando como deve desenvolver a sua higiene pessoal, o que expressa uma mediação para a construção de conhecimentos de forma infantilizada, como se o adulto fosse uma criança grande.

Como alfabetizadoras, se levarmos adiante modelos dessa categoria, estaremos ignorando o potencial de apreender conhecimentos de qualquer área, do saber que por natureza faz parte do ser humano em que Gadotti & Romão (2003, p. 121), chamam atenção falando que: “Esta população chega à escola com saber próprio elaborado a partir de suas relações sociais e de seus mecanismos de sobrevivência”.

Levando também em consideração que o fato de uma pessoa por não ter o domínio do conhecimento letrado, não saiba cuidar de sua própria higiene, pois tal cuidado é parte de conhecimentos empíricos e difusos no meio social, uma proposta que indica uma prática infantilizada, que isoladamente, é desaconselhável até mesmo para o ensino infantil, se não conjugar com instrumentos que possibilitem a apreensão do saber científico, desaconselhável para o ensino de crianças, é, portanto, inadequada para mediar situações de aprendizagens no ensino de jovens e adultos, pois não atendem satisfatoriamente as necessidades de aprendizagem nem dos alfabetizandos, nem dos alfabetizadores, nesta modalidade do ensino. Freire (1984, p. 113-114), chama atenção para que:

Fundados na compreensão crítica da estrutura superficial e da estrutura profunda da codificação, podemos, no ato de codificar, nos defender de dois riscos. O primeiro, é o que reduz a codificação a uma mensagem a ser transmitida quando ela é, na verdade, um objeto de conhecimento, portanto um desafio um problema a ser desvelado. O segundo, é o de transformar a codificação numa espécie de “quebra-cabeça”.

Ao contrário do que temos compartilhado no curso de Formação continuada da Rede Pública Federal a questão da higiene foi tratada de um ponto de vista diferente, ou seja, foi abordado pelo lado social, levantando questionários com as seguintes indagações: O que é higiene? De modo geral a higiene depende de uma só pessoa? Ou do contexto que a pessoa está vivenciando no momento? Se a situação financeira proporciona viver em um ambiente higienizado? De acordo com o questionário levantado, o alfabetizador estará fazendo com que o alfabetizando se envolva, podendo assim refletir sobre o que é causado pela falta de informação ou pela desigualdade social. Essa reflexão implicará em sua conscientização política que requer o envolvimento de educando e educadores nos movimentos sociais, em que a compreensão do significado de luta de classes é vivenciada. Porém, tais temáticas, enquanto conteúdos presentes nos currículos escolares devem ser mediadas e não simplesmente trabalhadas em escola de EJA.

Para Gadotti & Romão, (2003, p.123).

No entanto a maioria das iniciativas no campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora.

As iniciativas pedagógicas das quais Gadotti & Romão falam, tornar-se-ão instrumentos de motivação para os alfabetizandos jovens e adultos permanecerem na escola. No entanto,

se não houver uma prática, pautada numa política específica para atender aos educandos dessa faixa etária, com proposta pedagógica contextualizada, a aprendizagem não ocorrerá e restará ao aluno a evasão escolar.

Notas conclusivas

Mediar conhecimentos para consolidar a aprendizagem de jovens e adultos, significa mediar conhecimentos que envolvem questões além dos esforços da educação escolarizada. O reconhecimento de fatores que levaram os alfabetizados a serem “adultos analfabetos”, comparece com extrema importância na prática enfocada neste estudo. Porém, o que predomina é a desigualdade socioeconômica, o preconceito deles próprios, expressando a sua baixa autoestima, por acharem que devido à idade já não adianta mais estudar, pois não aprenderão mais. No entanto, para reverter esse quadro, somente a quantidade de programas de alfabetização indicados pelas políticas governamentais existentes não basta, uma vez que estes precisam vir com qualidade, ou seja, vir destinados a abordar a realidade de acordo com o meio do alfabetizando e não com orientações pedagógicas supérfluas como se fossem desenhos de uma realidade diferente da realidade do educando.

A qualidade deve começar com a formação do professor alfabetizador, via formação continuada que possibilite a qualificação no trabalho do educador. A metodologia deve ser coerente com a teoria filosófica aplicada e, finalmente, criar um espaço físico em que o aluno se sinta acolhido e confiante para recuperar o tempo perdido.

E preciso que alfabetizadores e alfabetizados estejam satisfeitos com a sua condição de vida, percebendo salários adequados ao atendimento das necessidades básicas vitais de ambos, como um dos mais importantes aspectos, que possibilitem meios adequados para uma satisfatória relação de ensino e aprendizagem.

O assunto é instigante e requer que outras investigações que possam ir além e ultrapassem as constatações de que o analfabetismo possa ser erradicado. Para nós, isso exige mudanças da estrutura da sociedade, de forma que o analfabetismo particularmente o político, visto sob a ótica de Freire e de outros autores convergentes, não mais alimente tais estruturas, cuja classe dominante explora e concentra riquezas e por isso, reproduz todas as mazelas que recaem sobre a maioria que trabalha.

Por tais motivos, mesmo que esses projetos se reivindicuem de freireanos, negam o eixo central da pedagogia freireana – a dimensão política da alfabetização.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2000.

DURANTE, M. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE p. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez e Instituto Paulo Freire, 2003.

III - A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA E AS IMPLICAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS: FREIRE E CONVERGÊNCIAS COM OUTROS AUTORES¹²

Maria das Graças de Araújo
Verônica Elizeu Araújo Fernandes

RESUMO: O estudo busca apresentar as convergências entre as ideias de Freire em relação aos teóricos-Vygotsky e Freinet, que foram tomados como referências dentre outras, a partir do projeto de pesquisa e extensão: *Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação e Adulto: Pedagogia Freireana e teorias Convergentes*, a que chegamos a constatar, nas investigações teóricas, em consonância com os processos formativos de alfabetizadores de jovens e adultos, que estas convergências precisam ser encaradas na essência das duas dimensões tratadas por Freire na ação docente, no momento da alfabetização, quais sejam – a dimensão linguística, conjugada à dimensão política.

Palavras-chaves: Cultura. Bom Senso. Docência. Conscientização.

Introdução

Este artigo tem como objetivo, com base nas constatações do projeto de pesquisa e extensão: *Formação Continuada de Alfabetizadores na educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes*, enfatizar reflexões teóricas sobre as questões culturais como processo importante para uma ação libertadora. Desta forma, perceberemos uma grande aproximação entre Freire e outros, destacando, neste estudo, os teóricos Vygotsky (1993, 1991) e Freinet (1993).

Com a finalidade de enfatizar essas convergências, delimitamos o estudo nos aspectos das implicações, no contexto sociocultural, que interferem na formação da consciência crítica de educandos e educadores. Esses aspectos são os que estão presentes no pensamento de Freire, em comparação com as ideias dos autores acima citados, no tocante à formação da consciência crítica sobre as bases da cultura onde os educandos e educadores estão inseridos. Neste sentido, dividimos o texto em duas partes: na primeira parte, mostramos aspectos da convergência de Freire com Vygotsky, mostrando que Freire expõe seu pensamento por meio de uma vasta publicação de livros, artigos, revistas, etc., revelando a categoria sócio-cultural enquanto realidade de vida dos homens, no contexto da luta de classes. O aspecto sociocultural é muito presente em autores como Vygotsky, o que permite esclarecer aspectos concernentes à formação da consciência crítica do processo de ensino e aprendizagem – educadores e educandos; na segunda e última parte, enfatizamos as ideias de Freinet, objetivando igualmente destacar os referidos aspectos, que discutem a importância precípua, de consolidar a dimensão política da alfabetização, tendo os elementos da realidade de vida dos alfabetizandos como ponto de partida para dar conta dos aspectos de alfabetizadores, no que diz respeito à formação da consciência crítica dos educadores.

As ideias de Vygotsky e sua convergência com Freire

As ideias de Vygotsky nos indicam que, quando estamos fazendo uso da leitura e da escrita, como símbolo intermediário entre o leitor e escritor, essa leitura também é um símbolo

¹² Texto apresentado no II Encontro Internacional de Educação, realizado pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR, do Campus de Guajará-Mirim, no ano de 2007.

da leitura da cultura letrada. Embora o ato de ler não se reduza à leitura da palavra, é da leitura dos símbolos que a criança, jovem ou adulto chega à leitura do signo social. Precisamos pensar sobre estas questões, pois a leitura da palavra dá continuidade à leitura de mundo (Freire, 1990). E o que seria a leitura de mundo? Percebemos que o nosso conhecimento sobre psicologia do desenvolvimento e teorias do conhecimento, com base nos autores em foco, permite que entendamos que uma criança de poucos meses de vida não sabe se diferenciar do universo, confunde-se com ele. Tudo se mistura com suas próprias sensações. Aos poucos vai podendo “ler” as coisas e a si mesmo, extraindo, cada vez mais, significados da leitura de mundo do seu universo cultural.

Na experiência de alfabetização, pensada por Freire, percebemos uma convergência com Vygotsky no que diz respeito ao uso de sistemas simbólicos como forma de interação do homem no mundo e consequentemente na sua cultura. No trabalho de investigação (etapa inicial do processo de alfabetização), o alfabetizador tem como preocupação registrar o pensamento e a realidade sociocultural do grupo de alunos com o qual vai se trabalhar.

É avaliando todo esse processo e considerando a tomada de consciência dos problemas reais, vivenciados pelos educandos e educadores, que os símbolos culturais podem se apresentar através de palavras, frases, provérbios ditos, enfim, sob as diversas maneiras como os educadores e educandos podem expressar o seu saber, a sua cultura. Esse saber nasce das vivências do contexto particular em consonância com o contexto internacional. É desse contexto que emergem as palavras e temas geradores a serem codificados mediante as condições locais em termos de tecnologias educacionais e indicações de própria cultura.

De acordo com o exposto acima, o que significa uma retomada dos códigos, chamada usualmente na pedagogia freireana de codificação da realidade, no caso da alfabetização – a codificação da palavra e do tema gerador. Essa codificação corresponde, para Vygotsky, à representação simbólica externa, como instrumento mediador para a representação mental que se dará em cada indivíduo, enquanto relação intrapessoal no esforço para a construção do saber em pauta.

Na concepção de Vygotsky, a relação homem-mundo indica que esta é medida por um sistema simbólico. Essa relação não é direta, pois este sistema serve como elemento intermediário entre o sujeito e o mundo. Os instrumentos mediadores da nossa cultura, enquanto representações simbólicas, podem se dar no âmbito individual – relações intrapessoais e no coletivo, quando se trata do contexto sociocultural nas relações interpessoais.

Os potenciais de aprendizagem das crianças, jovens ou adultos, defendidos por Vygotsky, através dos conceitos de zona de desenvolvimento real, potencial e proximal, precisam ser levados em consideração pela instituição escolar nas sociedades letradas. Os procedimentos da instrução liberadora, que nela ocorrem, são fundamentais na construção dos procedimentos teóricos e metodológicos nos processos de formação de professores, não apenas alfabetizadores, mas também de outros níveis de escolarização das diversas áreas do saber.

Os aspectos defendidos acima por Vygotsky convergem com o pensamento de Freire, pois em ambos a mediação pedagógica deve considerar a realidade do aluno, conforme as diferenciadas experiências advindas do contexto histórico e individual, no elo com a história da humanidade.

Existe um processo de alimentação recíproca entre cultura e comunicação. A cultura precisa ser comunicada para sobreviver e se expandir, ao mesmo tempo em que a comunicação se alimenta da experiência cultural vivida por uma determinada comunidade. No seio dessa cultura, existem os elementos contraditórios de formação da consciência crítica, que Freire destaca como o desvelar da realidade, que se revela dramática no reconhecimento da luta de classes em que o opressor explora a maioria – os oprimidos, em benefício da concentração de riquezas.

Vygotsky (1991, p. 101) colabora com as ideias acima expostas, quando discute a questão da cultura e suas implicações nas funções psicológicas, dizendo que: “(...) Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”.

O processo de interação, que traz esses elementos, é visto por Freire (1982, p. 66), como,

A possibilidade que tem os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva de se saber que atuam, de que resulta que a tomada como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo. Sua consciência, que não é a fazedora arbitrária da objetividade, com a qual se constitui uma unidade dialética, não é, também, por isso mesmo, uma pura cópia, um simples reflexo daquela.

Vygotsky, por sua vez, teve o cuidado de analisar essas questões a partir da abordagem sócio-histórica, segundo ele, as mudanças na sociedade e na vida material, ocorridas ao longo do tempo, produzem mudanças de natureza humana. Os sistemas de signos, assim como os sistemas de instrumentos, são criados pelas necessidades sociais e culturais, porém levam o homem a se relacionar de forma diferente com seu meio.

As ideias de Freinet e sua convergência com Freire

Freinet, o educador francês da “Pedagogia do Bom-senso e do Trabalho”, foi contra o ensino enciclopédico, vazio de sentido da vida, propondo em seu lugar, um modelo de educação que tem como centro da prática pedagógica o aluno ativo. Os alunos, segundo Freinet, precisam sair do âmbito escolar e ter o meio social como instrumento auxiliar da mediação pedagógica, enriquecendo um aprendizado para a vida prática. Como por exemplo: na fase da sua atuação em Paris, o fato da França estar ocupada pela Alemanha nazista em 1940, na época da Segunda Guerra Mundial. Nesta fase, as crianças francesas recebiam instruções sobre o uso da máscara de gás, pelo motivo da guerra e perseguições não só ideológicas, mas também material em que ficou comum o ataque e extermínio nazista por meio do uso de gases mortíferos.

Nas práticas pedagógicas, indicadas por Freinet, ficaram comuns também as aulas-passeio e o uso da tipografia para escrever como importante instrumento auxiliar no ensino da leitura e da escrita (alfabetizar), que corresponde hoje ao uso da informática, dentre as indicações mais avançadas para a época.

Suas ideias pedagógicas convergem com Freire no tocante à cooperação, como construção coletiva do conhecimento, na relação entre o eu e o outro com o mundo – as vivências com suas múltiplas dimensões da cultura o que nos remete ao autêntico respeito às diversidades culturais. Freinet acreditava que é preciso despertar na criança uma consciência do seu meio, admitindo aí os aspectos sociais em geral e da sua própria história, envolvendo a simplicidade e complexidade da vida reconhecendo de onde advém essa complexidade. Desta maneira, Freinet (1995, p. 1) afirma o seguinte:

Minha longa experiência dos homens simples e dos animais convenceu-me que as leis da vida são gerais, naturais e validas para todos os seres. Foi a escolástica que complicou perigosamente o conhecimento dessas leis, fazendo-nos acreditar, que o comportamento dos indivíduos, obedece unicamente a dados misteriosos dos quais uma ciência pretensiosa se atribui a paternidade, como numa espécie de reserva a qual as pessoas do povo, inclusive os professores, não têm acesso.

Daí ser possível comparar suas orientações pedagógicas com o pensamento freireano. Ambos acreditavam que a formação da consciência se dá quando se leva em consideração a realidade social do aluno, criança, jovem ou adulto e seu próprio ritmo de construção de conhecimento. Essa construção, por vezes, é indicada pela atitude do educando que sempre é compreendida pelo educador, referendada no dogmatismo de métodos cristalizados e uso desenfreado da cátedra, chamado por Freire de “verbarroquia ou o famoso blá blá blá”. Isso significa que a teoria sem prática é inútil, da mesma forma que a prática sem teoria é desorientada.

Sobre o exposto, Freinet (*op. cit.* p. 94.) diz ainda que:

Dar aulas do alto da cátedra, marcar deveres, corrigir, vigiar, interrogar-se sem respirar sequer -, classificar e recompensar com uma boa nota ou com um “santinho”, essa é a função que se tem reservado desde sempre ao professor primário e cuja tradição nos tem marcado com uma tara desumana, perigosamente nos reflexos quase naturais de quem pretende ensinar crianças.

A pedagogia do “Bom-senso”, de Freinet, corresponde ao que Freire (1996) defende neste sentido, quando descreve que “Ensinar exige bom-senso”, o que leva à formação da consciência crítica, no sentido de compreensão do interesse de classe no tocante à exploração dos dominantes sobre os dominados. Para tal, requer compreender também a maneira como estes se relacionam com a natureza e com os outros homens. Neste sentido, Freinet (*op. cit.* p. 94). Chama a atenção da atividade pedagógica em que aconselha a criança a evitar imitação de certas atividades dos adultos, quando se trata de questões da seguinte ordem:

Não pense que, na escola, você deve imitar passivamente os mais velhos, empregar os seus métodos mesmo que bem conceituados na sua época, usar os manuais com que se declaravam satisfeitos e orgulhosos. Havia levantados diques à margem do rio, pois a torrente agitada varia a terra e desarraigava as árvores; hoje, como as barragens já desempenham a sua função, encheram-se de areia. A água mesmo engrossada mantém-se ao largo. E você, continuará a manter e a cuidar da barragem – apesar de inútil –, por ter sido aí que, há 50 anos, os seus predecessores a estabeleceram?

Aqui, o autor da pedagogia do “Bom-senso”, chama a atenção sobre o que fazer do adulto, refletido no interesse dos dominantes de alterar e explorar a natureza em nome de um pretense “progresso”. Esse progresso, na verdade, corresponde à ganância para atingir o lucro desejado e atende à concentração de riquezas de um “punhadinho de gente”, de uma época e de uma classe em detrimento da maioria que vivencia a opressão e carências materiais e culturais do presente e os reflexos de degradação da natureza, para as gerações futuras.

A título de conclusão

Estas anotações resultaram das constatações advindas do projeto de pesquisa e extensão: *Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes*. Corresponde a um dos objetivos que buscamos alcançar com o processo investigatório, no tocante à importância do reconhecimento das convergências entre as ideias de Freire e outros teóricos.

Procuramos também compreender e expor, neste estudo, como acontecem, na prática, as orientações epistemológicas; representou uma grande contribuição do projeto, que deu origem a este texto, entender como se dá a aquisição do saber científico, na fase da alfabetização, sendo os jovens e adultos o foco da ação alfabetizadora deste estudo.

Gadotti (1993, 1989), respectivamente, em suas obras, explica os pressupostos e significados da concepção dialética da educação e a convergência do pensamento de Freire com vários estudiosos marxistas e da vertente progressista da educação.

Dessa maneira, percebemos que tanto em Vygotsky quanto em Freinet existem importantes convergências com as ideias de Freire, realçando o aspecto cultural e histórico, implicando na formação da consciência crítica, que corresponde aos caminhos, que os homens percorrem no esforço para aquisição do saber científico e superação das mazelas impostas pela opressão de classe.

Na perspectiva dos dois teóricos em foco, esses aspectos destacados nos chamam a atenção na correspondência com o pensamento de Freire quanto à formação da consciência crítica que tem como ponto de partida a realidade de vida do educando, de onde emerge o seu conteúdo cultural.

A mais rica realidade de vida corresponde ao mundo do trabalho – cotidiano por excelência que traz a síntese dos interesses de classes na relação entre opressores e oprimidos. Essa relação caracteriza-se pela existência de uma classe que luta para se libertar do regime de escravidão que a explora e outra que luta pelo direito de continuar se nutrendo dos frutos do trabalho alheio. É nessa compreensão que consiste a mais pujante contribuição da pedagogia freireana e seu método de alfabetização.

Defendemos, neste estudo ainda, a necessidade de superar este nível de constatação indicada por Freire, que é preciso ir além dos seus postulados e agregar a estes os pressupostos da concepção dialética da educação, como concepção científica que desnuda as leis que regem o funcionamento da natureza, do pensamento e da sociedade.

Quanto à formação do alfabetizador com tal, a direção requer entender que a alfabetização não diz respeito apenas aos fenômenos lingüísticos. Nesta se põe em destaque um entrelace fabuloso das diversas facetas implícitas nas áreas do conhecimento que se entrecruzam nas vivências das crianças, jovens e adultos. Neste contexto, Soares (2011, p. 24) confirma o exposto acima quando fala que

[...], tudo que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leva a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização em métodos e procedimentos de alfabetização, em elaboração e uso adequado de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização.

É desse universo cultural, da abordagem assimilada através da orientação, indicada pelas diversas facetas da alfabetização, que a alfabetização deve selecionar as palavras e temas geradores, carregados de sentido de vida dos sujeitos da aprendizagem, portanto grávidos dos aspectos essenciais para a elaboração do saber científico que quase sempre a escola desconsidera por desconhecer tais postulações – preocupação central da investigação em pauta.

Sob o ponto de vista dos três teóricos, Freire, Freinet e Vygotsky, o homem internaliza conhecimentos por meio de procedimentos individuais de construção do saber, que toma como referência os elementos de cultura, do seu meio e de outros espaços geográficos e temporalidades históricas. Estes processos são enriquecidos, sobremaneira, por meios das vivências coletivas. Em outras palavras, o homem ao relacionar-se consigo mesmo, relação intrapessoal, integra-se aos objetivos globais da sua cultura, na relação com os outros, -- relação interpessoal em que as relações de trabalho – meios para o homem adquirir o seu sustento, são enriquecedoras.

O espaço do qual dispomos, no sentido de poder aprofundar a discussão, nos limita em termos de poder estar atendendo às exigências do momento. Porém, acreditamos que os estudos, aqui expostos, podem ser aprofundados em cada aspecto enfocado em momentos posteriores. Os limites colocados pelos objetivos do trabalho nos impõem deixarmos importantes lacunas que não foram discutidas, mesmo reconhecendo a profundidade da prática que a pesquisa e extensão que deu origem a este ao texto deram conta.

Referências bibliográficas

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3. ed., São Paulo: Brasiliense, 1993.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 4. ed., São Paulo; 2000.

_____. **Conscientização: teoria e pratica da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed., São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione. 1989.

GADOTTI, M . **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

VIGOTSKY. L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed., São Paulo: Martins fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** Martins Fontes, 1993.

IV - ESCOLA DE QUALIDADE TOTAL E O ANALFABETISMO DIGITAL E POLÍTICO¹³

Maria das Graças de Araújo

Resumo: O artigo chama a atenção para a questão da produção de mais um nível de analfabetismo, nos dias atuais – o analfabetismo digital - e discute a necessidade de conjugar na prática as diversas dimensões da alfabetização: a política, a linguística e a digital, por considerar a importância das tecnologias educacionais e, em particular da informática, que podem cumprir um duplo papel: para opressão ou libertação do homem. A forma como está sendo utilizada reproduz prioritariamente a opressão capitalista.

Palavras Chaves: Qualidade Total. Alfabetização Digital. Alfabetização Política. Tecnologia Educacional.

Introdução

A preocupação da escola capitalista hoje, além de cumprir o papel de reprodução da mão-de-obra barata e da ideologia da classe dominante, vem substituindo o professor pelas máquinas de ensinar, assessorado por monitores, habilitados em manusear essas máquinas. Sendo assim, a ela compete hoje, em última instância, reproduzir a ideologia de subserviência aos interesses de lucro da classe hegemônica por meio também da microeletrônica. Dessa maneira, compete também ampliar o uso das tecnologias educacionais, movido por tais interesses, gerando a automação e a robotização do homem que passa a ser um apêndice da máquina e a conformação com as elevadas taxas de desemprego dos demais setores de serviço.

Por isso, os educadores precisam forjar-se desse conhecimento, tendo como base a concepção pedagógica histórico-crítica, que é capaz de possibilitar a mediação de conhecimentos multifacetados, construindo a compreensão e modos de se utilizar desses avanços como importantes recursos pedagógicos em função da apreensão do saber científico e de ultrapassar as diversas facetas do analfabetismo, conforme Rojo (2009), dentre eles o funcional. A universalização desse saber é caracterizada pela capacidade de ser colocado a serviço da maioria – os trabalhadores e suas famílias e no desenvolvimento da consciência crítica, que requer o combate à utilização dessas Novas Tecnologias da Comunicação e Informação – NTCI¹⁴, como meio de fortalecer a opressão de classe e a manutenção dos interesses do capital.

Não sendo assim, os avanços tecnológicos se conservarão apenas como importantes contributos para os investidores da indústria da informática e demais ramos de produção concentrar riquezas explorando mão-de-obra e manter o *status* dominante. Desconsiderando essa realidade, estaremos, portanto, colaborando com o aprofundamento da condição de exploração vivenciada pelos oprimidos, sobretudo contra aqueles que precisam da escola pública. Tal situação contribui com o aumento das estatísticas desse novo tipo de analfabetismo – o analfabetismo digital e a resignação diante do desemprego estrutural que advém dentre outras questões, da substituição da força de trabalho humano pela força dos autômatos modernos.

¹³ Texto foi apresentado no II Congresso Nacional em Educação e Tecnologia Digitais e VI Semana da Matemática, realizado pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR no Campus de Ji-Paraná.

¹⁴ O conceito de Novas Tecnologias da Comunicação e - informação – NTCI - foi trabalhado por Libânio (2000), na obra intitulada **Adeus professor, adeus professora:** novas exigências educacionais e profissão docente.

A situação do desemprego, nos dias atuais, é um fenômeno mundial, que atinge também os países imperialistas, onde concentram avanços da ciência e tecnologia e as mais reconhecidas competências humanas nesse campo. Para tanto, cooptam os mais valiosos cérebros que se sobressaem nestas capacidades, advindos dos países de economia capitalista atrasada, como colaboradores dos seus empreendimentos e dos projetos de pesquisa para atingir os objetivos de concentração de riquezas pelos capitalistas.

Existe uma visão predominante nos meios educacionais de que a crise da educação, refletida na qualidade do ensino em todos os níveis, é decorrente da carência de utilização dos recursos tecnológicos nas escolas. Essa situação é evidenciada pela ausência destes recursos ou pela incapacidade dos educadores de manuseá-los. Essa situação é vista por alguns estudiosos como o novo analfabetismo do momento atual – o analfabetismo digital entre os educadores que se traduz na falta de condições da escola capitalista universalizar o acesso da tecnologia da informática nas escolas públicas.

Para dar conta da proposta indicada neste estudo, dividimos este artigo em duas partes: a primeira tem como subtítulo “Pedagogia da qualidade total ou fetiche da mercadoria: o neotecnicismo”, espaço em que discutimos o significado da pedagogia da qualidade total. Essa pedagogia prioriza as tecnologias educacionais, em particular a informática, na gestão de qualidade total na educação. Destaca essa visão pedagógica como uma inovação da pedagogia tecnicista enfatizando que esse modelo de gestão também se utiliza da informática como recurso para ampliar a superexploração do trabalhador em educação, substituindo a figura do professor pelas máquinas e pelo monitor especialista no manuseio das máquinas de ensinar.

Na segunda e última parte a qual denominamos de analfabetismo digital e do analfabetismo político, avaliamos a necessidade de retomar as investigações teóricas e práticas acerca desses níveis de analfabetismo e que ações poderão orientar a formação docente como meio de colaborar para a superação dessas espécies de analfabetismos e se existe interesse do sistema educacional de acabar definitivamente com esse problema.

Pedagogia da qualidade total ou fetiche da mercadoria: o neotecnicismo

O discurso do neoliberalismo na educação tem promovido, nos meios acadêmicos, um acentuado conformismo diante da submissão à superexploração do trabalho, quer seja nas escolas do ensino fundamental, quer seja do ensino médio, quer seja do ensino superior, que se traduz na formação do servilismo para atender aos demais campos de trabalho. Isso porque todos os educadores são chamados a assumirem o compromisso com a promoção da “escola de qualidade total” sem que se questione que qualidade é essa? Para quem? Em favor de quem? E em defesa de quem? Quanto mais se acentua a cobrança da consolidação dessa “escola de qualidade”, menos condições em termos de estrutura física do ambiente escolar e sequer, os recursos materiais são oferecidas para tal consolidação, imagine dar conta da formação de profissionais para tal consolidação.

Para nós, representa um equívoco acreditar nos recursos tecnológicos como panaceia para a mudança social “sem luta de classes” e promotora da escola de qualidade para todos. Essas afirmativas são representadas por uma velha ideologia coberta de mofo que se pretende como nova e que se utiliza do prefixo – *neo* divulgado nos meios acadêmicos, vendendo ilusões para a juventude que, com entusiasmo imposto pelo ideal burguês de uma pretensa “sociedade do conhecimento, do ócio e bem-estar”, como se fosse possível concentrar rendas sem explorar a classe operária e os trabalhadores em geral e criar máquinas sofisticadas independente da presença do homem como força de trabalho explorada nessa criação e reconstrução de ideias em meio à opressão capitalista.

Essas afirmações se tornam mais vulneráveis ainda por meio da tese do fim da história formulada por Francis Fukuyama – vice diretor de Planejamento do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América. A vontade de Fukuyama era dar visibilidade teórica ao mundo, de uma tese “capaz” de fortalecer a prepotência dos Estados Unidos sobre o mundo. Assim, a tirania da classe dominante deste país e seus governos se oportunizam da degeneração dos estados operários que foram submetidos à restauração capitalista sob o

tacão das imposições do imperialismo com o auxílio do stalinismo. Fukuyama, apud Cogiolla (1995, p. 216), avaliando a tese do fim da história, afirmou:

A suposta *divine surprise* do fim da URSS e da queda do Muro de Berlim obrigaria agora a substituir a teoria de Kissinger por outra baseada no 'otimismo': o ponto de vista de Fukuyama é completamente empírico e, portanto, mistificador, baseado numa apreciação superficial (acientífica) desses acontecimentos, cabendo-lhe a mesma crítica que Marx fez a concepção Hegeliana do Estado (uma das bases filosóficas de Fukuyama): 'Marx acaba por reconhecer que Hegel não é o falseador do Estado moderno, mas o seu teórico rigoroso tal qual o Estado Moderno é... Não se deve censurar Hegel por descrever a essência do Estado como o Estado é, mas por apresentar o que o Estado é como essência do Estado'.

Cogiolla (*Op cit*) chama a atenção para o fato de Hegel não poder ser comparado a Fukuyama, no sentido deste último ter falseado o conceito de Estado Moderno. Este, ao tomar Hegel e Marx como referências, na verdade reforça a tese do liberalismo contra os pressupostos do materialismo histórico e dialético.

Ao defender o fim da história, com a universalização do liberalismo, fortalece a pretensa "nova ideologia" e com essas ideias Fukuyama dá asas ao projeto neoliberal corroborando com o poder do domínio imperialista dos Estados Unidos e países aliados junto aos seus órgãos gestores de poder sobre o mundo.

Uma boa forma de falsear a sanha voraz do imperialismo em saquear matérias-primas e mão de obra barata, ao dominar as semicolônias, é a crença na benevolência dos organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU); Fundos das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização dos Estados Americanos (OEA); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), etc., que são auxiliares dos projetos imperialistas, inclusive daqueles que se utilizam das tecnologias armamentistas e bombardeiam nações oprimidas exterminando contingentes populacionais pobres em diversas partes do mundo e, constantemente, nos dias atuais, em países do Oriente Médio.

O autor da mencionada tese tem a intenção precípua de reforçar as políticas neoliberais de privatização dos serviços públicos nos países de economia capitalista atrasada. Portanto, tais políticas distanciam, cada vez, as possibilidades de universalização do uso das tecnologias educacionais dentre elas o computador como rico instrumento pedagógico, como já dissemos, se utilizado a serviço da libertação da maioria oprimida.

Nos limiares do século passado, quando, entre os russos, foram sistematizadas as mais importantes teorias, até os dias atuais, acerca da aprendizagem, que tomam como referência o materialismo histórico e dialético, já era avaliada a importância do chamado pensamento automático. Nesse sentido, podemos avaliar que, até hoje, só o homem tem se mostrado capaz de pensar em termos retrospectivo e prospectivo, com capacidade para fazer uso dessas habilidades e planejar formas de atendimento às suas necessidades. Para isso, cria e inova, inclusive, máquinas possíveis de auxiliar seu pensamento e amenizar sacrifícios físicos, otimizando o tempo, mas não se deixando dominar por elas.

Toda criatividade que tem sido operada, desde a mais simples técnica a mais sofisticada tecnologia, tem sido resultante da intervenção do homem sobre a realidade objetiva e sobre as próprias máquinas criadas por ele. Ou seja, da sua relação com o trabalho, tornando as ações mais velozes com o auxílio dessas criatividades, que carecem de serem colocadas ao alcance de todos e mesmo sendo consideradas por alguns como "máquinas pensantes" são autômatos que falham e são controlados pelo pensamento-criatividade e ação do homem.

O pensamento dá-se por meio de um processo biológico vivo, sistematizado graças à vivência do indivíduo, que interage com o mundo objetivo, e também fruto da relação do homem com outros homens, com o trabalho e os instrumentos para operacionalizá-lo. As experiências, mediante tais relações, representam a arena onde se desenvolve a expansão do psiquismo do homem que é dotado de potencial capaz de relacionar-se simultaneamente com múltiplos estímulos. Assim se relaciona, em termos geográfico-espaciais, com espaço próximo, o aqui e o distante e, em termos histórico-temporais, o ontem, o hoje, o agora e o amanhã, que

são mediados pelas relações de conhecimento com outros homens e suas produções materiais e culturais.

Para Kopinin (1978, p. 135-139),

O homem entra em interação com o objeto não como um ser puramente biológico, mas social, como homem social com tudo aquilo que forma nova qualidade em comparação com o animal mais altamente organizado. Inserem-se neste contexto, indubitavelmente, os instrumentos de trabalho do homem, todas as máquinas e dispositivos por meio dos quais lê, interpreta e transforma o mundo. Neste caso os computadores eletrônicos não constituem qualquer exceção, juntam-se aos instrumentos com os quais o homem conhece e transforma o mundo exterior. Da mesma forma que a escavadeira ajuda o homem a cavar a terra, o telescópio a observar os corpos celestes, os computadores ajudam a pensar, facilitando-lhe o trabalho mental. (...)

A máquina é instrumento do homem e de seu pensamento, ajuda-lhe a pensar, liberta-o de uma série de operações que ele mesmo produziu no processo do pensamento. Mas ela é apenas um recurso material do pensamento humano, e nisto se estabelece o seu limite absoluto. Por mais perfeita que seja a máquina não pode ser outra coisa senão um meio, um instrumento do pensamento humano. Será sempre o homem quem pensará, criará ao passo que a máquina será sempre e em medida cada vez maior o seu auxiliar.

Vejam que o exposto acima foi publicado no limiar da segunda metade do século passado, como ideias clássicas que confirmam os fatos com o avanço que as tecnologias têm alcançado até o momento.

O fetiche da tecnologia, no sentido colocado nesse estudo, diz respeito a dois aspectos: – de um lado é o de defender os recursos das tecnologias educacionais, especialmente, os da informática, como panaceia pretensamente salvadora da qualidade do ensino. Visto assim, desconsidera-se uma gama de fatores que envolvem a vida dos educandos e educadores bem como da própria situação da escola, carente de soluções definitivas. Já está confirmado pela história que os paliativos neste sentido se arrastam milenarmente, desde que surgiu o ensino escolarizado, que, historicamente, deu-se a partir da primeira sociedade de classes. De outro, que essa qualidade está direcionada à formação das multicompetências, dentre elas, a do conhecimento da informática que o educador precisa dominar por meio da concepção dialética da educação. Gadotti (1995) considera essa concepção como importante orientação pedagógica para auxiliar na mediação da aprendizagem dos alunos.

Não estamos negando aqui a importância da utilização dos referidos avanços tecnológicos. O que chamamos a atenção é o fetiche colocado em torno destas mercadorias – as multimídias em detrimento da necessidade de domínio dos conteúdos de ensino e da atividade de reflexão crítica e interpretativa frente a esses recursos. Essa situação ocorreu também com a Lei 5.692/71 que referendou a pedagogia tecnicista imposta pelo projeto saqueador dos Estados Unidos sobre os países da América Latina, chamado de “Aliança para o Progresso”, definida por Gadotti (2001, p. 146) como um:

Organismo criado pelos EUA com a pretensa finalidade, finalidade de ajudar os povos da América Latina. Em 1961, o presidente John Kennedy afirmava que, com essa ajuda, a América Latina poderia, em 10 anos, resolver seus problemas básicos de desenvolvimento, tomando empréstimo dos países ricos. Seu lema era ‘progresso com liberdade’. Tal como se poderia prever, o resultado foi o endividamento dos países que aderiram a essa ‘aliança’.

Esse projeto foi responsável pelo controle e colonização dos cérebros dos educandos e educadores e da maioria produtora da riqueza do país (operários e demais oprimidos), para melhor subjugar-los junto aos seus filhos com a colaboração da burguesia nacional que igualmente se beneficia em termos imediato de qualquer tragédia sobre as massas e a natureza.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB/9.394/96, traz em seu bojo os interesses de orientação da “Pedagogia da Qualidade Total” – PQT. Trata-se da escola nos moldes empresariais de aprofundamento da competitividade e eficiência, cuja lógica é

maximizar lucros-resultados e minimizar gastos, tal como acontece nas empresas capitalistas de máquinas pesadas, a Toyota. As orientações de gestão administrativa desta empresa japonesa foram copiadas para todos os setores de serviços e também foram direcionadas para o sistema educacional. Trata-se do modelo toyotista que substitui o modelo taylorista-fordista oficializado nas escolas brasileiras por meio da LDB anterior.

O modelo toyotista considera a defesa da policognição que abrange o conhecimento de tecnologias principalmente da informática e da inter-relação dos demais campos do saber. Diz respeito igualmente, como na fase anterior da implantação da pedagogia tecnicista com a Lei 5,692\1973, que aprofundou a superficialização do conteúdo, com a superespecialização do saber.

A orientação toyotista traz a aparência de sobreposição à superespecialização, sendo pretensamente “substituído” pelo saber que se apresenta igualmente em migalhas, impondo sobre o pensamento do sujeito aprendiz a organização das estruturas cognitivas através do estímulo de estruturas mentais de superfície, deixando em repouso as estruturas profundas de elaboração do conhecimento. A interligação desses saberes dar-se-á em nome da interdisciplinaridade como forma de obscurecer o empobrecimento dos conteúdos e o interesse capitalista de controle do pensamento, esmagando as potencialidades humanas, em geral e, em particular, do segmento juvenil e dos educandos das demais faixas etárias na capacidade natural de ensinar e aprender. Com isso, estabelece um modelo de ensino “emburrecedor”, que desconsidera o potencial que os seres humanos trazem consigo de serem gênios ou mediocres, conforme as condições que lhes são oferecidas.

O educador é convidado a desempenhar múltiplas atividades e, tal como nas empresas, aqueles que estão na escola são chamados a atender a esse programa dos “5 Sentidos – 5S:” o Senso de Arrumação, o Senso de Limpeza, o Senso de Higiene, o Senso de Autodisciplina e o Senso de Ordenação. Significa compreender que o educador precisa ajudar a manter a “qualidade do atendimento na escola” conjugando a tarefa pedagógica a estas tarefas indicadas pelos “5S”.

Freitas (1995, p. 135), no início dos anos 1990 do século XX, avalia tal problemática, quando as primeiras experiências começam a ser implantadas no Brasil, numa experiência piloto *sui generis* no mundo. O grande laboratório experimental ocorreu no estado de Minas Gerais, fortalecendo os interesses imperialistas no ramo da “gestão escolar no campo da Pedagogia da Qualidade Total - PQT”. Tratando sobre o fato, Freitas chama atenção para a importância da qualidade em educação, que requer não apenas a dimensão técnica, mas particularmente quando se apresenta vazia de sentidos em defesa daqueles que trabalham, mas requer conjugar a dimensão política da prática pedagógica com as outras dimensões exigidas pelo pressuposto da “qualidade total”. Ao referir-se acerca do fato, ele enfatiza o seguinte:

A adoção da Qualidade Total nas escolas visa levar para o âmbito destas, exigências que devem figurar o novo trabalhador que está sendo esperado pelas indústrias. Compete à escola ensinar o que o cliente quer – pregam. [...] O objetivo fundamental não é refletir sobre o papel que a educação cumpre na atual estrutura social, ou o conceito de homem que ela veicula. Isso é politicagem. O que se espera é que se analisem as condições necessárias para o funcionamento e a reprodução, sem distúrbios, do processo escolar e seus objetivos, como parte das condições gerais de valorização do capital. Igualmente graves são as formas de controle social embutidas na dinâmica da Qualidade Total, as quais incentivam a cobrança horizontal, articulada com o poder vertical, e podem conduzir a formas ‘fascistas’ de controle dos professores mais progressistas, em especial se combinadas com o fim da estabilidade do servidor público.

Conforme o exposto, os serviços de informática, que estão longe de serem universalizados, ao invés de ficarem a serviço da libertação do homem, estão a serviço da opressão e exploração do trabalho e inclusive a serviço do maior controle do pensamento e ação dos operários, camponeses, portanto, da classe explorada em geral. De acordo com as referidas exigências, o educador ao apropriar-se da capacidade da informática, irá executar atividades, que substituem o auxiliar técnico administrativo, na informatização dos resultados dos alunos nos diversos níveis de ensino e de outros trabalhadores em educação, como o

zelador também desse ambiente em múltiplos aspectos, colaborando, sem compreender, com altos índices de desemprego.

A dimensão política da PQT segue em direção oposta à orientação freireana, adota a orientação da formação do trabalhador subserviente que tende a acreditar no impossível nas relações do trabalho, de conciliação do inconciliável – capital e trabalho. Ou seja, amizade sem conflitos entre expropriados e expropriadores.

Analfabetismo digital e o analfabetismo político

A realidade provocada pelo avanço da ciência e tecnologia apresenta um paradoxo que precisa ser considerado criticamente quanto à luta pela universalização dos bens materiais e culturais numa sociedade dividida pelo antagonismo de classes. Um desses paradoxos é o fato de sequer o alfabetismo linguístico ter sido universalizado, imagine o digital, de forma que a maioria das escolas ao menos conta com computadores suficientes para atender às necessidades do setor administrativo.

Ao lado do analfabetismo linguístico, conforme a necessidade da maioria da população do país se apropriar dos saberes referentes às novas tecnologias e em particular dos recursos da informática, surge um novo tipo de analfabetismo – o analfabetismo digital, que só será superado com a conquista da alfabetização política. A conjugação de todas essas dimensões da alfabetização poderá ser capaz de oferecer as ferramentas de luta possível de consolidar a transformação radical dessa sociedade, construindo a sociedade sem explorados e exploradores, deste modo, a igualdade no usufruto dos bens materiais e culturais produzidos historicamente pelo homem.

A sociedade sem explorados e exploradores traz em seu bojo a igualdade de classe, aí sim, serão concretizadas as condições para a universalização dos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade e que estão concentrados nas mãos da burguesia, mesmo sendo fruto do trabalho da maioria.

Só com a superação das relações de exploração será possível universalizar o uso das tecnologias que estarão a serviço de todos.

Jamais poderemos negar a importância dos recursos tecnológicos, da multimídia como instrumento auxiliar das práticas docentes. Seria ingenuidade esconder uma análise crítica de que a informática se constitui, no momento, num poderoso meio de comunicação que reproduz o pensamento da classe dominante. Em meio à inevitável contradição latente, nesse processo dialético, a alfabetização digital poderá se converter também em poderoso instrumento nas mãos dos explorados para auxiliá-los na luta pela transformação da sociedade e como auxiliar na mediação pedagógica da educação escolarizada e da educação política em proveito das massas. É dos efeitos destas contradições que a classe dominante busca proteger-se incessantemente, criando para as escolas uma série de rituais e normas implícitas na LDB. Dentre esses rituais, encontra-se a determinação dos conteúdos escolares orientados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, que são aparentemente benévolos para educandos e educadores e que sociólogos e filósofos da educação da vertente histórico crítica chamam de currículo oculto.

A alfabetização digital requer competências de alfabetização linguística, preferencialmente bilíngue ou poliglota, antecedendo a esta dimensão da alfabetização ou mesmo que seja mediada simultaneamente junto à dimensão linguística e política. Tal prática se impõe ao ideário daqueles que valorizam a escola, destacando a importância dos avanços tecnológicos em proveito da humanização, da luta pela igualdade de classe, considerando a necessidade da universalização dos bens materiais e culturais disponíveis na natureza e na sociedade.

A contradição que se evidencia decorrente da crise de superprodução capitalista advinda dos avanços tecnológicos recai na substituição da homem pela máquina, mas não se converte em conforto para a maioria. Ao contrário tem se convertido em maior extração de mais valia se converte no contexto da exploração do trabalho, que ao se refletir na crise de superprodução, se revela na crise da educação. Esta fase alguns estudiosos chamam de pós-

modernidade ou mesmo o começo do neoliberalismo, outros definem de pós-capitalista. Ao estudar acerca da questão, Saviani (1991, p. 25) corrobora com o exposto afirma:

(...) o período da pós-modernidade substitui a frase de descartes 'penso, logo sou', por esta outra 'eu digito, então eu existo', 'eu digito, então eu sou'. A operação da digitação expressa o processo de informatização que transfere para operações mecânicas aquilo que antes era situado como uma atividade do pensamento. Mas o que a ideologia pós-capitalista, a ideologia da pós-modernidade mascara, esconde, é justamente o fato e que todo esse processo é produto da própria mente humana, é produto da própria ação humana na história. É a possibilidade de se objetivar os processos do raciocínio corresponde à fase em que o homem substitui pelas máquinas não apenas as operações manuais, mas também as operações mentais.

Assim, é necessário acrescentar a esse debate as categorias conceituais capazes de nos ajudar a retomar e fortalecer a avaliação que nos remeta também a uma prática da alfabetização que conjugue a dimensão política no sentido de ler o mundo criticamente. Essa leitura de mundo exige o reconhecimento da identidade de classe por parte de educadores e educandos de tal modo que estes possam atingir um nível de alfabetização distinguindo quais são seus algozes e seus aliados. Uma prática de alfabetização que possa reconhecer também o campo de batalha que se coloca ainda no interior da escola na conjuntura da competitividade medíocre do vencedor e campeão da sala de aula para ser laureado e receber orgulhosamente aplausos de todos em detrimento de milhares que ficam para trás.

Desta maneira, a escola impõe sobre educandos e trabalhadores da educação em geral uma aprendizagem desumanizadora de trabalhador contra trabalhador, na lógica toyotista de gestão escolar e no seu interior na gestão dos procedimentos do ensino e aprendizagem. Este modelo de gestão foi criado por Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota, para salvar a empresa de uma profunda crise que gerou uma greve na fábrica Toyota, culminando com a demissão de 1600 operários. Para saldar o prejuízo, Taiichi criou a gerência por estresse que ficou conhecido como "sistema Ohno". Este sistema indicou ao operário a obrigação de operar simultaneamente várias máquinas com diferentes funções e mais ainda, neste modelo de gestão, que espalha cartazes de advertências por todos os lados, como acentua Pinto (2007), na 'gerência pelos olhos' não só o gerente fiscaliza o interesse voraz de lucro da empresa, mas os próprios operários são educados para delatarem para o patrão, os seus companheiros de trabalho.

Acerca do exposto, Shiroma Apud Pinto (2007, p. 90), destaca o que é o princípio do 'pan-optismo', empregado no local de trabalho, construindo uma relação vigiado-vigilante permanente'.

Tal competitividade, no meio educacional, é consolidada e estimulada por meio das avaliações institucionais que se colocam hoje dentro das escolas de todos os níveis de ensino. O "projeto de qualidade total" cumpre determinações do imperialismo através do FMI e Banco Mundial e tem no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE a proposta para o ensino médio e fundamental. No ensino superior, chega por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI como forma de centralizar a indicação desta "Pedagogia da Qualidade Total – PQT", nas escolas públicas e particulares, em todos os níveis de ensino, em que a informatização do ensino é vista, inquestionavelmente, como indicativo de promoção da qualidade e produtividade.

Ao tratar acerca das tecnologias aplicadas à educação, Giroux (1997, p. 120) chama atenção para a necessidade de redefinir conceitos de alfabetização na perspectiva apontada pela presença da informática na sala de aula, ele nos mostra que:

Se a cultura visual, no contexto da sociedade ameaça a auto-reflexão e o pensamento crítico, teremos que redefinir nossas noções de alfabetismo e confiar muito na cultura impressa para ensinar as pessoas os rudimentos do pensamento crítico e da ação social. (...) em vez de formular o alfabetismo em termos de domínios de técnicas, devemos ampliar seu significado para incluir a capacidade de ler criticamente, tanto dentro como fora de nossas experiências, e com força conceitual.

A alfabetização política requer debate amplo e aberto em todas as instâncias da sociedade. No contexto das ideias defendidas por Giroux, a leitura do material impresso ainda

é considerada pelos promotores da pedagogia crítica e radical como a forma de auxiliar no raciocínio crítico e interpretativo. Quanto à leitura de mundo, a leitura linguística de material impresso permite maior liberdade de expansão do pensamento com o livre-arbítrio de tempo, horário e lugar que pode dispor desse material para ler e interpretar bem como para compreender os caminhos da luta pela universalização do acesso aos bens culturais e materiais da sociedade dentre eles os da tecnologia.

Considerações finais

Estas constatações, expostas aqui, estão distantes de nos manifestarmos contra a utilização das tecnologias educacionais nas escolas advindas dos avanços da ciência e das técnicas e microeletrônicas, que possam trazer maior conforto e bem estar para o homem e auxiliar na apreensão dos conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Porém, o que somos contra é que esses avanços atendam a uma pequena camada da população do mundo – aqueles que pertencem à classe dos exploradores e que detêm ao seu redor conforto em excesso, enquanto isso, para a maioria resta a fome, o desemprego e a miséria, falta de moradia, de escola, condições de vida e trabalho para a maioria dos jovens e pais de famílias em todo mundo, dentre outras carências.

O que presenciamos hoje, ao contrário da promoção da escola que vincule o ensino ao trabalho, é a corrida dos investidores do mercado da informática que se enriquecem cada vez mais e entusiasma educadores a estimularem a abertura de laboratórios e mais laboratórios de informática nas escolas. No entanto, esses investimentos não têm se convertido em melhoria da qualidade do ensino e muito menos em inclusão digital da maioria e acesso à alfabetização política como uma forma de aprendizagem também de reivindicação da universalização do uso desses avanços.

Nesta perspectiva o que constatamos é o oposto entre os defensores dessa ideologia de escravização do trabalho no setor da educação é a teorização do desrespeito às capacidades da maioria elevar seu psiquismo de acordo com as condições materiais que lhes são oferecidas, quer seja o docente ou o discente. Não é por acaso que ao apresentar a obra de Cossete Ramos “Excelência na educação: a escola de qualidade total”, Ecilda Ramos (*Apud*, COSSETE, 1994, p. V) afirma:

Há de um lado, uma maioria silenciosa e incompetente de professores, diretores e alunos que aceita a ineficiência, o atraso, a improvisação e a rotina – criadora de estagnação e do retrocesso – que podem levar uma nação à perda da autonomia de seu destino. Com esta maioria, pactuam as famílias e a Sociedade, abrindo mão da vigilância em nome de falsas e levianas facilidades momentâneas e niveladoras.

Estas palavras nos revelam que somos desafiados pela ofensa que nos afronta a deixarmos a exploração em nome de uma competência ditada de cima para baixo que atende aos interesses da burguesia. Dessa maneira, coloca trabalhador contra trabalhador, estimulando relações recíprocas.

Da mesma forma que a sociedade capitalista é incapaz de oferecer escola para todos, é incapaz, ao mesmo tempo, de promover a universalização dos demais bens materiais e culturais disponíveis na sociedade e de promoção da escola científica equipada com as tecnologias educacionais e assegurar a manutenção dos recursos disponíveis.

A discussão em pauta não se esgota aqui, requer maior aprofundamento em trabalhos posteriores. Porém, o que resta, no momento, é nos colocarmos como constantes investigadores, agindo na busca de meios para superar as problemáticas constatadas e expostas ao longo do estudo.

Dessa forma, defendemos a consolidação da escola científica e, como tal, da escola para todos que, ao ter acesso às tecnologias educacionais, busquem conjugar no campo da alfabetização as dimensões política, linguística e digital. Essa conjugação será facilitada por meio das orientações do materialismo histórico e dialético que avalia o homem em suas múltiplas dimensões e condições de atender as suas necessidades de aprendizagem e demais dimensões que fazem um homem total com todas as necessidades vitais satisfeitas.

Referências bibliográficas

CARMO, J. C. **O que é informática**. 4. ed., São Paulo: Brasiliense, 1989.

COGGIOLLA O. & KATZ, C. **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo: Xamã, 1996.

COSSETE, R. **Sala de aula de qualidade total**. São Paulo: QUALITYMARK, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 14. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez e IPF, 1995.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. São Paulo: Scipione. 2001.

GIROUX, A. H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. 2ª ed., São Paulo: ARTMED, 1997.

KOPININ, P. V. **A dialética como lógica do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

PAIS, L. C. **Educação escolar e as tecnologias da informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. 8. ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

V. SABERES MATEMÁTICOS DE JOVENS E ADULTOS: LOCAL ONDE TEORIA FREIREANA E ETNOMATEMÁTICA SE ENCONTRAM¹⁵

Orestes Zivieri Neto

Resumo:

O presente artigo pretende colocar em discussão as convergências levantadas por estudos bibliográficos, propostos pelo Grupo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, entre Etnomatemática e Pedagogia Freireana. Para isso adotaram-se tanto as ideias sobre a construção teórica de cada proposta como também a averiguação de sua aplicabilidade na prática educativa. Ambas têm em sua dimensão sóciopolítico cultural os maiores pontos de convergência.

Palavras Chaves: Pedagogia Freireana. Etnomatemática. Saber Popular. Saber Escolar

Introdução

Este artigo tem como objetivo a busca de interface entre as teorias convergentes e a pedagogia Freireana que integram o Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado exatamente como “Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - do qual participamos como professor-colaborador.

Por aproximadamente um ano, buscamos aprofundar nossos estudos juntamente com os professores alfabetizadores de jovens e adultos da rede municipal e estadual, preliminarmente na Pedagogia Freireana e atualmente nas teorias convergentes. Isso tem resultado em excelentes associações e relações, no entanto, quase em sua maioria na área de alfabetização de língua materna, linguística, psicolinguística, sociologia, filosofia, sem o estabelecimento de relações que envolvam a matemática.

Essa ausência instigou-nos ao desenvolvimento e às experiências metodológicas relatadas a seguir. Estivemos atuando direta e indiretamente com o ensino de matemática, já que tínhamos uma aluna bolsista atendendo a turma de jovens e adultos.

As teorias que fundamentam a discussão, são as mesmas estudadas em Educação Matemática, quando da experiência da prática de alfabetização desenvolvida com um grupo de terceira idade, com quem trabalhamos, num projeto de extensão há algum tempo. Tecendo e redimensionando algumas ideias, fomos encontrando, na Etnomatemática, algumas razões que as aproximavam da Pedagogia de Freire.

Buscamos algumas leituras e experiências, já desenvolvidas por alguns estudiosos apontados no texto a seguir, e colocamos Ubiratan D’ Ambrosio e Paulo Freire juntos para que, finalmente, de suas ideias pudéssemos gerar a convergência. Certamente que nada de

¹⁵Texto apresentado no XV Seminário Final de Iniciação Científica da UNIR realizado de 31 de julho a 4 de agosto de 2006.

tão inédito, uma vez que estudos, como o de Fantinato (2000), já os indicam essa aproximação e nos valeram como um direcionamento que estaremos embasando o nosso texto.

Para vislumbramos melhor a convergência ora proposta entre Etnomatemática e Pedagogia Freireana, dividimos nosso texto em três tópicos assim denominados: *Para início de conversa* que propõe, inicialmente, o que Paulo Freire e Ubiratan D' Ambrosio defendem em suas propostas teóricas, e que hoje se constituem em prática pedagógica; *Iniciando a conversa. Teoria Freireana e Etnomatemática: ponto convergente* apresenta a nossa compreensão de como essas duas teorias se convergem; e, finalmente, *Revelações de convergência na fala de jovens e adultos*. Aqui já tomamos algumas falas de pesquisas, desenvolvidas com jovens e adultos, para analisarmos alguns pontos, no ensino de matemática, que se distanciam do conhecimento cotidiano e que são reconhecidos pelos próprios jovens e adultos.

Assim, como nossa formação é Matemática e Pedagogia, pretendemos com esse estudo colaborar para o alargamento das convergências propostas pelo nosso grupo de estudo do Projeto de Pesquisa e Extensão “Formação Continuada de Alfabetizadores na Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes” coordenado pela Professora Maria das Graças Araújo.

Para início de conversa

Falar da Teoria Freireana e da Etnomatemática pode parecer fora de propósito, sem antes garantir que o que se pretende é buscar convergências teóricas que, na prática, constituir-se-ão em subsídios para o trabalho docente em salas de Alfabetização de Jovens e Adultos.

Por essa razão, “para início de conversa” faz-se necessário compreender que a prática de alfabetização de jovens e adultos em matemática não pode e não deve nunca desconsiderar um conhecimento acumulado e não sistematizado por conta de cada educando, uma vez que o fato de estar no mundo em si justifica a sua presença histórica de conquistas e saberes, que mesmo excluído do mundo letrado, o torna um ser único capaz potencialmente de fazer o seu mundo e o de todos que o cercam melhor.

Negar esses saberes, construídos ao longo da vida, é negar que o sujeito analfabeto é menos sujeito por não compreender e participar do mundo dito letrado é negar, simultaneamente, a sua historicidade e sua participação na cultura de sua comunidade e ou grupo social.

Dessa forma, como nos diz Vieira Pinto (1989, p. 85),

É evidente que se necessita aprender os elementos básicos do saber letrado, as primeiras letras, a escrita, os rudimentos da matemática, mas este saber, ainda que fundamental e indispensável, só vale por seu significado *instrumental*, por aquilo que possibilita ao educando para *chegar, a saber*. É o saber para chegar a saber, para o mais saber. Por consequência, é preciso que a sociedade tenha preparado todo o elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de terminada sua alfabetização. Do contrario, a simples alfabetização é um jogo sem finalidade, um luxo social (...).

Naturalmente que o autor está se referindo à funcionalidade do letramento, uma vez que a escola e os professores com suas respectivas metodologias adotam um modelo cultural único e centralizam-se nele.

Ora, desse modo teremos sempre a inculcação de que os conhecimentos cotidianos em matemática dos jovens e adultos não são legítimos e, portanto, a escola é quem detém o conhecimento científico sistematizado e, logo, com autoridade de validá-los. O resultado disso

todos nós sabemos, alunos com baixa autoestima em razão de sentirem-se nulos em matemática.

Aliás, é comum a existência de um sentimento autodepreciativo entre educandos de baixa escolaridade, como bem coloca Paulo Freire (2000, p. 54) “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”.

Dessa forma, não é possível pensar os saberes matemáticos informais e o saberes matemáticos escolares sem entender a relação de poder e a política implícita no ato de alfabetizar jovens e adultos.

O que implica dizer que a matemática, enquanto componente curricular deve promover uma democratização do saber escolar, oportunizando o aproveitamento de saberes do cotidiano, ou então decretar de vez seu elitismo excludente. No entanto, o que se vê nas recentes publicações de Educação Matemática são preocupações quanto a sua contextualização, dando, assim, a compreensão de que o ensino de matemática deve sempre pautar-se na busca do elo perdido entre saberes cotidiano e saberes escolares.

A Etnomatemática surgiu exatamente com a finalidade e a preocupação de estudar as formas de matematizar de determinadas comunidades ou grupos culturais específicos, como nos diz seu próprio idealizador em entrevista ao Jornal do Brasil (10/09/00):

Matemática é uma manifestação cultural. Portanto, é fundamental reconhecer a presença das diferenças culturais na Matemática... Para se construir uma civilização em que não falte a equidade, a educação deve prestar atenção especial às culturas que vieram sendo subordinadas por muito tempo e dar prioridade ao fortalecimento dos setores excluídos das sociedades. A etnomatemática contribui pra restaurar a dignidade cultural e oferece as ferramentas intelectuais para o exercício da cidadania.

Freire (2002, p. 33), igualmente, contribui, neste sentido, ao discutir que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (...).

Igualmente, D'Ambrosio & Paulo Freire revelam o papel político que a ação assume, quando a discussão da realidade concreta se conecta com os saberes sistematizados pela escola, expõem o sentido do que foi revelado, resgatando a dignidade cultural do sujeito que aprende. Ao mesmo tempo, dar-se-á a compreensão que permite uma reflexão crítica do ser e estar no mundo em que vive. Sobre o exposto, Freire (2002, p. 33 e 34) nos diz, ainda:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais dos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pela áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso?

Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si. E aí não dá para ser neutro, não dá para realizar uma conexão e privilegiar apenas uma visão parcializada da realidade. Pelo simples fato de respeitar a cultura de um grupo, na tentativa de construir uma comunhão de ideias, já teremos

oferecido os instrumentos necessários para a compreensão da sua historicidade enquanto ser eminentemente político que é, dando-lhe forças, enquanto cidadão, para lutar contra a opressão.

Iniciando a conversa. Teoria Freireana e Etnomatemática: pontos convergentes

O indício de que Etnomatemática e Teoria Freireana se convergem principia no momento em que ambas tomam a cultura de grupos e ou comunidades para levantar em sua historicidade saberes populares, que valorizados podem transformar os saberes escolares e constituir em elementos que irão ajudar a criar a conscientização política e simultaneamente a criticidade dos jovens e adultos.

Com essa discussão, podemos entender o fato de que o estabelecimento do diálogo, entre os diferentes tipos de conhecimento matemático entre um grupo de jovens e adultos, e levando em conta as relações de poder implícitas, dar-se-á na medida em que ao tornar visíveis os saberes próprios de seu grupo e que por razões de ordem histórica, política ou econômica os sujeitos tomam consciência de sua cultura e de uma prática construtiva de conscientização política.

Dessa maneira, a matemática convencional não seria e não teria lugar único na escolarização/alfabetização de jovens e adultos, tampouco o profissional de educação que como nos diz Paulo Freire não engajassem na exploração e levantamento de situações problemas ou no conhecimento cotidiano de seus educandos. E muito mais do que isso, na constituição de sua metodologia, o professor deverá validar esses saberes como integrantes de sua cultura e ajudá-los a transcenderem com a prática do diálogo e comunicação de suas ideias. Aliás, esse nos parece ser um ponto de convergência total entre Etnomatemática e Teoria Freireana, uma vez que D'Ambrosio (2001, p. 42) sempre insiste em atribuir a todas as fases de uma investigação em etnomatemática a função de resgatar as raízes culturais do *outro*, conferindo, dessa forma, poder ao lado desprivilegiado, dizendo-nos o seguinte:

A etnomatemática se encaixa nessa reflexão sobre a descolonização e na procura de reais possibilidades de acesso para o subordinado, para o marginalizado e para o excluído. A estratégia mais promissora para a educação, nas sociedades que estão em transição da subordinação para a autonomia, é restaurar a dignidade de seus indivíduos, reconhecendo e respeitando suas raízes. Reconhecer e respeitar as raízes de um indivíduo não significa ignorar e rejeitar as raízes do outro, mas, num processo de síntese, reforçar suas próprias raízes. Essa é, no meu pensar, a vertente mais importante da etnomatemática.

Já Freire (1987, p. 123) nos diz assim:

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos... O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade.

É possível então verificar que ambas servem-se, em seu método de exploração, da busca pelo entendimento da realidade em que vivem, na tentativa de levantar subsídios que possam ser emprestados aos sujeitos, educandos, como ferramentas que os façam compreender a realidade circundante e assim poder modificá-la, dentro de seus anseios socioculturais e políticos.

O mérito do método de Paulo Freire é sem sombra de dúvida o fato de que não se limita apenas a alfabetizar os educandos, mas desenvolver neles e com eles a consciência crítica. Simultaneamente a etnomatemática também não se limita a ensinar matemática, mas,

mais do que isso, desvelar suas formas próprias de fazer matemática, levando-os a compreender melhor suas realidades e anseios, superando seus meios socioculturais de vida.

No entanto, é necessário destacar, que todo esse processo, argumentado até aqui, não se concretiza de forma aleatória e distante do sujeito educando, mas juntamente com ele. Pois, parodiando as ideias de Freire (2000, p. 101), a superação de ideias não se faz no ato de consumi-las, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

E como todo o dito até agora, a etnomatemática constitui-se, pedagogicamente dizendo, em sua finalidade maior, que é exatamente a busca do *pensar do povo*, por essa razão não deve ser feita de forma alheia de uma prática *problematizadora*. Dessa maneira, como já foi destacado no início deste texto, a etnomatemática e a Pedagogia Freireana têm seu ponto máximo de convergência no fato de ambas manterem-se atreladas a uma prática problematizadora, sob a qual “vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele. Não mais como uma realidade estática” (*Ibidem*, p. 71).

Desse modo, é totalmente possível reconhecer na etnomatemática as mesmas etapas propostas pelo método de Paulo Freire. Aliás, essas etapas são esquematizadas em três momentos: da investigação; da tematização; da problematização (GADOTTI, 1991, p. 39-40; FREIRE, 2000).

Considerando que boa parte dos jovens e adultos tem ou teve alguma passagem pela escola, ou mesmo para os que nela nunca tiveram uma ideia do ensino de matemática calcado nos ditames tradicionais e com forte influência tecnicista, é necessário, então, que em um ambiente formal de ensino e aprendizagem de matemática, a etapa de investigação deva ser encaminhada de forma que professores e educandos deixem claras as suas concepções e crenças do processo educativo de matemática, construam e façam juntos à matemática adequada para atender os anseios do grupo, pois naturalmente esse modo de fazer matemática pode preliminarmente provocar um choque nos alunos.

Exatamente por isso que se justifica, nesse primeiro momento, um confronto no nível das concepções, porém esse confronto deverá ser inclusivo permitindo que todos tenham voz, comuniquem suas ideias e conhecimentos matemáticos e por tudo isso seja valorizado e, dessa socialização gere um processo de reconhecimento e identidade, principiando seus processos de superação. E, certamente, pela tradição do ensino de matemática escolar juntamente com a baixa estima peculiar desse grupo pode causar estranheza.

Na segunda etapa – a da tematização – teremos o trabalho do professor que atento ouve seus educandos, para que assim possa levantar temas que deverão posteriormente ser organizados como problemas, instigando, dessa forma, sua percepção prévia acerca da realidade e também do assunto proposto.

Nesse aspecto, Frankenstein (1987, p. 116), acrescenta.

Freire é igualmente insistente em que seu conceito de educação dialógica não significa que os professores sejam meramente *presenças passivas, acidentais* (1992) (...) Os professores podem ser fortes influências, sem serem *superiores*, que controlam totalmente o ambiente de aprendizagem (Grifos do autor).

Assim, o tema não deve jamais ser visto como uma hipótese que deve ser comprovada, mas sim a certificação da perspectiva do acionamento do conhecimento prévio pelo educando, que em sua socialização confirme a força e a possibilidade de transcenderem em seus conhecimentos iniciais.

Já na terceira etapa, a da problematização, destaca-se o fato de que as situações de ensino e de aprendizagem deverão centrar-se em atividades significativas consideradas tanto conteúdo, como método de trabalho pelo professor. Já que, conforme Frankenstein (1987, p.

111-112), um conteúdo emancipador, se apresentado numa forma não libertadora, reduzirá *insights* críticos e não desafiará a realidade *tomada-por-certa* pelos educandos.

Ressalta-se, ainda, que essa forma de conduzir o processo ensino e aprendizagem pode de algum modo fazer emergir dos próprios alunos com suas maneiras próprias de inferir, quantificar, resolver problemas, compreendendo a realidade em que vive, conscientizando-se de seu papel enquanto cidadão, descobrindo e valorizando a sua matemática, caracterizando, desse modo, definitivamente, a intenção da etnomatemática. No entanto, o reconhecimento na fala ou nas comunicações de suas ideias sobre determinados temas em etnomatemática somente serão possíveis se o objetivo da rotina da aula assumir-se dialógica. E “(...) o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos (...)”. Freire (1986, p.123). E será exatamente com a prática do diálogo que, além do reconhecimento das possíveis práticas educativas, que poderão ser construídas desse contexto, o educando também se conscientiza sócio-político e culturalmente de seu papel enquanto cidadão e, quiçá passe a entender e lutar contra as forças opressoras e inclusive pelos direitos de uma educação digna e de qualidade que foram negados por não se enquadrar nos padrões ideais da escola.

Revelações de convergência na fala de jovens e adultos

Os conhecimentos matemáticos escolares e os conhecimentos do cotidiano, por muitos e muitos anos, nunca foram peças de um mesmo quebra-cabeça e, naturalmente, que o discurso ganha vazão nos argumentos e acaba dicotomizando conhecimento popular de conhecimento científico.

As práticas educativas, no entanto, têm se evidenciado cada vez mais, a força do ensino contextualizado e, dessa forma, negavelmente, tanto as investigações em etnomatemática têm fortalecido o currículo de matemática com conexões entre os saberes populares, reveladores de modos particulares de como determinados grupos sobrevivem no mundo. Quanto a esses postulados, as Teorias Educacionais de Paulo Freire têm se mostrado consistentes quanto a sua dimensão política na formação de cidadãos autônomos e conscientes.

Desse modo, é possível extrair algumas ideias expressas em pesquisas etnomatemática com jovens e adultos com a finalidade de verificarmos o aprendizado mútuo que professores e educandos devem percorrer rumo à sistematização de conhecimento escolar X conhecimento cotidiano. Por exemplo, Fantinato (1999, p. 06) em seu artigo “Número e vida cotidiana.” Levanta:

... eu vou anotando o preço das coisas e vou anotando, mas sempre arredondando, tá, pra mim quando chegar na caixa num passar pela situação de não dar o dinheiro, né?... (aluna 1).

... Se uma coisa é dois reais e oitenta centavos, eu falo, é três reais. Eu falo assim... pra mim poder saber se o meu dinheiro vai dar pra mim pagar! Se uma coisa é um real e oitenta, eu falo, dois reais. Deu cinco e quarenta, eu ponho seis reais. Eu faço assim, que aí eu pago e sei que não vou passar vergonha no caixa. (aluna 2)... O dinheiro que você... você ganha pouco... você vai no supermercado... se você não levar uma caneta... já... notando o que você... você vai pegando do supermercado e notando com a caneta... se você for comprar algumas coisinha... no caixa você passa vergonha! Porque você tá com pouco dinheiro, fica botando, enchendo o carrinho de... (aluno 5).

É necessário iniciar exatamente por essa última fala para garantirmos que o aprendizado do uso de estimativas na vida de jovens e adultos, tão comprovadamente presentes, também na vida de todos, hoje integram o currículo de matemática, mais especificamente o conteúdo de cálculo como uma técnica de operação de desenvolvimento mental e que associada ao uso temido da calculadora na escola fornece a perspectiva de um aprendizado menos automatizado. Portanto, a importância de valorarmos as estratégias de

cálculo utilizadas na vida e tão questionadas quanto a sua validade científica em oposição à tradição escolar de realizar velhas e arcaicas listas de cálculos como garantia de desenvolvimento do raciocínio lógico mental. A lógica aqui nos parece uma só: a vinculação do cálculo a sobrevivência.

Um outro fato que se destaca nessas falas deve-se ao uso de estimativa com o arredondamento para mais, para além de facilitar o cálculo, não produzir a vergonha de provavelmente não saber se falta ou tem troco. Podemos refletir também que viver numa sociedade letrada e ter sido excluído da escola pode não apenas reduzir suas chances de concorrer a uma vaga de emprego no mercado de trabalho, mas também trazer-lhes danos de natureza psicológica, e levar os indivíduos a acreditar em sua incapacidade de aprender, inclusive transferindo para outros setores de sua vida. É, talvez, aí que reside a compreensão da “vergonha”, uma vez que associam o fato de não ter o suficiente para pagar com o sentimento de inferioridade e de incapacidade.

Em um outro artigo intitulado: “A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos”, (2004, p.118) Fantinato colabora com a nossa análise quando diz:

(...) o raciocínio matemático passa a ser uma ferramenta voltada para a *sobrevivência*, equilibrando um orçamento *apertado* e a auto-estima do indivíduo. O uso de procedimentos de *cálculo mental* em contextos da vida cotidiana foi outro ponto comum presente entre os sujeitos de pesquisa, às vezes por si só, outras vezes associado à outra forma de cálculo, escrito ou com apoio de calculadora. Em alguns casos o *calcular de cabeça* aparece associado a uma *marca de identidade cultural*, como fica claro na fala de um educando, abaixo: [...] a gente trabalha na cabeça! O pessoal do Norte tá mais apto que o pessoal do Sul... O pessoal do Sul agora é tudo máquina, maquinazinha, né? Lá no Norte é na cabeça, ainda que funciona... ao menos funcional! (Entrevista 10, realizada em 9/10/2000).

Destaca-se também que o calcular de cabeça, presente na fala do educando, traz implícita a associação de uma *marca de identidade cultural* como a autora enfatiza. Então, como negar essa forma de raciocínio próprio como uma prática etnomatemática? E como também não verificar a consciência entre a comparação do uso da tecnologia para resolver a operação e o cálculo mental. Nisso convergem Paulo Freire e Ubiratan D’Ambrosio ao referir o respeito à cultura de cada grupo e seu modo particular de apreender o mundo que o cerca.

Uma outra questão sobre o conhecimento cotidiano e o conhecimento escolar que valeria a pena colocar, encontra sua explicação nas próprias palavras dos jovens e adultos quando indagados sobre seu modo particular de fazer matemática em relação à matemática oferecida na escola, Fantinato (1999, 05):

eu acho que uma não tem nada a ver com a outra. Porque... a que eu já sei, eu vivia já com ela sem precisar da que tô fazendo na escola.” (aluna 1) É diferente. Diferente e difícil....a da escola é mais difícil...porque tem que dar tudo certinho, não pode errar um algarismo...” (aluna 2)
... a matemática do dia a dia a gente tem que tá sempre com ela na cabeça, né. E na escola, ali tá mais ligado na hora que a pessoa... tá trabalhando todo mundo junto, em conjunto... (aluno 3).
“A de vezes é diferente. De vezes eu nem faço, só na escola mesmo...” (aluno 4, referindo-se às operações que utiliza no seu trabalho). “
É...é porque é muito baixa, né... é muito... é muito fácil a matemática que ela bota lá, né. Eu digo assim, das conta de somar! (aluno 5, comentando sobre a matemática escolar).

As falas são a certificação de que a necessidade de sobrevivência demarca a linha divisória entre os dois tipos de conhecimentos. Podemos ver na fala de uma educanda da pesquisa de Fantinato (2004, p. 120), que ilustra essa distinção colocando de um lado o

conhecimento escolar como um saber mais teórico e o conhecimento popular como um saber voltado para a resolução de problemas práticos.

Que na escola é a teoria, que a gente tá aprendendo. E na prática, a gente já tem a prática do dia-a-dia, né? Que se a gente não tivesse a prática, a gente não tinha condições de sobreviver. Como é que a gente ia sobreviver? Sem saber nada, sem saber contar, sem saber vender, sem saber contar, sem saber calcular. Realmente... as coisas começam pela comida, pelo sabão pra botar na máquina de lavar roupa... (Entrevista 10, realizada em 9/10/2000).

Com essas falas é possível verificar que o conhecimento matemático do cotidiano carrega o significado de estar diretamente ligado a um problema de ordem prática e o conhecimento escolar por formalizar o processo descaracteriza e impede uma imediata ligação com os fatos cotidianos.

Por outro lado, o desenvolvimento do conhecimento matemático do cotidiano está condicionado aos fazeres no mundo de cada indivíduo, transcendê-lo depende muito do caráter problematizador, uma vez que a *situação problema* em si e o próprio desafio são regras para atribuição de significados para a vida.

E na esteira de toda essa discussão, as falas aqui propostas para análise permite-nos compreender a extensão do trabalho de levantamento de situações problemas em matemática, que caracterizam formas específicas de fazer matemática e por essa razão em respeito à cultura desse grupo ou comunidade, se constituiu a etnomatemática. E a prática educativa da etnomatemática tem na Teoria Freireana a base de sustentação e comunhão que é na verdade a formação de um cidadão consciente e autônomo.

Considerações Finais

Ao trazermos a discussão da convergência entre Etnomatemática e Pedagogia Freireana, fazemos pelo compromisso primeiro com alfabetizadores e alfabetizados, pois a política de educação de jovens e adultos, em seus projetos de formações, considera quase sempre, a dimensão política de Paulo Freire aliada às recentes descobertas da linguística e psicolinguística, no que tange ao processo de alfabetização em língua materna. Em relação à alfabetização matemática, muito recentemente, os trabalhos publicados em Etnomatemática têm sido indicados como referência metodológica para o ensino de matemática.

Ainda que distante na prática de nossos alfabetizadores, acabamos assistindo à valorização inconsciente nas escolas da matemática formal, a ponto de gerar dois mundos distintos de saberes e que também atendem às necessidades de mundos diferentes. A dificuldade de conectar o conhecimento do cotidiano com o conhecimento escolar acaba por excluir ainda mais os jovens e adultos, uma vez que os próprios começam a negar o seu conhecimento e a sua habilidade como matemática e a acreditar que a matemática somente é aquela praticada pela escola.

Entender a separação entre o mundo da vida cotidiana e o mundo da escola dentro dos conhecimentos matemáticos é ter que compreender o próprio funcionamento da sociedade, suas hierarquias de poder e de saberes.

O processo de alienação, que acaba por transformar os conhecimentos dos jovens e adultos em invisíveis, aliado à ausência de contextualização dos conteúdos no ensino de matemática, parece sugerir uma anulação de identidade da cultura e dos modos próprios que cada grupo social possui no trato de cada tipo de conhecimento.

Sobre esse aspecto, entendemos a medida exata em que a Teoria Freireana em sua experiência de Alfabetização de Jovens e Adultos nos ensina, quando propõe os círculos de

cultura e a prática do diálogo, como subsídios para a construção da conscientização política dos alfabetizandos.

Dessa forma, sem presunção alguma, a Etnomatemática aliada à Pedagogia Freireana dá ao ensino de matemática a estabilidade pedagógica necessária para comprometer-se em devolver a todos os jovens e adultos triplamente excluídos (pela escola, pela sociedade e pelo ensino de matemática) a tarefa de construir um currículo voltado às necessidades e significações atribuídas por esse grupo social, valorizando acima de tudo suas diferenças culturais.

Referências bibliográficas

D'Ambrosio, U. "Quem tem medo da Matemática?" **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, entrevista, 10 de setembro de 2000.

_____. **Da Realidade à Ação**. Reflexões sobre educação e Matemática. São Paulo: Summus, 1986.

_____. **Educação matemática**: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Etnomatemática**: elo entre as tradições e a modernidade. (Coleção Tendências em Educação Matemática) Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FANTINATO, Maria C. de C. A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 27, pp. 109- 124, Set /Out /Nov /Dez 2004.

_____. Número e vida cotidiana: representações entre jovens e adultos no morro de São Carlos. Out.1999. Disponível em: <http://www.pucsp.br/~anped> Acesso em 13 jul. 2006.

FONSECA, Maria da C. F. R. (org.) **Letramento no Brasil**. Habilidades Matemáticas. São Paulo: Global, 2004.

FRANKENSTEIN, M. Educação Matemática Crítica: Uma Aplicação da Epistemologia de Paulo Freire, In: Bicudo, M. A. V. Org. **Educação Matemática**. São Paulo, Ed. Moraes, 1987.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**. Leitura do mundo. Leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

_____.; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sergio. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____.; GUIMARÃES, Sergio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Freire, P. **Professora Sim tia Não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1994.

_____; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 1988.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e Resistência. Educação Matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

PINTO, Álvaro V. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

VI - UMA AÇÃO REFLEXIVA DIANTE DAS TEORIAS QUE CONVERGEM COM A PEDAGOGIA FREIREANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/ALFABETIZADORES DA EJA¹⁶

Nelzete Sanches Ferreira

[...] Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de suas escolhas. Mas isso não é possível se continuarmos bitolando os alfabetizandos com desenhos pré – formulados para colorir com textos criados por outros. Para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que anulam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende (FUCK, 1994, p.14-15).

Resumo: O artigo é fruto de reflexões sobre a pedagogia freireana e teorias convergentes e é integrante de Projeto de Pesquisa e Extensão intitulado Educação Continuada de Alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes, do qual participo como Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC. Dessa forma, esta reflexão encontra-se topicalizada em alguns comentários acerca da aprendizagem de alfabetizadores e alfabetizandos; conflitos e possibilidades de superação e finaliza com a proposta de aprender com as experiências em Freire e convergências teóricas.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Continuada. Aprendizagem.

Introdução

O presente estudo faz uma exposição das discussões acerca da pedagogia freireana e teorias convergentes, que foram utilizadas para entender e esclarecer as dificuldades que perpassam os problemas educacionais no país, especificamente no município de Rolim de Moura, em relação à formação dos alfabetizadores da educação de jovens e adultos - EJA. Acreditamos que foi possível no decorrer do primeiro ano de implementação do projeto constatar dados relevantes, quanto à formação dos professores que atuam nesta área do saber. É necessário que esta formação seja contínua e que a formação do professor alfabetizador não acontece num encontro apenas. Para tanto, é necessário que se tenha um referencial teórico para compreender sua prática em sala de aula.

Desse modo, o texto parte do percurso da minha participação como bolsista Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC no de Pesquisa e Extensão em Educação Continuada de Alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos: Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes. Para tanto, faz-se necessário dar continuidade ao trabalho por mais um ano na perspectiva de continuar auxiliando na formação destes alfabetizadores numa perspectiva de situá-los num contexto em que a educação seja um instrumento transformador no processo de aprendizagem.

O texto apresenta, embora brevemente, a preocupação do estudo em pauta, quanto à análise, reflexão e intervenção na prática de um grupo de alfabetizadores da educação de jovens e adultos do sistema estadual e municipal de ensino no município de Rolim de Moura, materializada através da formação continuada. Tal formação parte da necessidade de

¹⁶ Texto apresentado no XV Seminário Final de Iniciação Científica da UNIR realizado de 31 de julho a 4 de agosto de 2006.

considerar os pontos de vista dos educandos e educadores para então elaborar propostas valorizando as particularidades de conhecimento de cada um. E colocar-se também como aprendiz neste processo de descoberta e troca de experiências. Significa reconhecer a aquisição do saber enquanto construção e não doação e que o professor não deve aplicar sua prática como se passa uma receita de bolo, desconsiderando os esquemas interpretativos dos alunos, ou seja, as hipóteses levantadas sobre a aquisição das habilidades da escrita e da leitura.

Destacamos ainda, nestes escritos, a preocupação da investigação, quanto aos crescentes índices de analfabetismos entre os jovens e adultos e no que se refere aos modelos de formação e indicação de professores para atender a este modalidade de ensino na fase de alfabetização.

O que é possível constatar em pleno século XXI, é o desenvolvimento de um modelo de formação deturpadora do papel que a escola deveria cumprir. Nossas experiências têm constatado que os cursos estão formando, muito mais seres “sentantes” do que pensantes, o que nos leva a refletir sobre a questão: Que tipo de homens e mulheres precisam ser formados para o próximo momento, para a construção do futuro? Vê-se que é preciso reconstruir a escola e a formação destes professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos, pois viver num mundo tão complexo de globalização, em que tudo gira em torno do capitalismo e sua crescente fomentação das desigualdades sociais.

O texto acrescenta ainda sobre o diálogo que se efetiva em Freire, quando o alfabetizador consegue se apropriar das diferentes linguagens que envolvem as diversidades de saberes e percebe que este diálogo não pode acontecer num nível vertical, mas de forma mais horizontal, em que o educando se compreende como sujeito dessa relação de aprendizagem.

Finalmente, a discussão acerca do encontro da pedagogia freireana e das terias que convergem com o pensamento de Freire como suporte para a formação de professores alfabetizadores da educação de jovens e adultos, destacando lições advindas da participação como bolsista nesta investigação.

Comentários acerca da aprendizagem de alfabetizadores e alfabetizandos

Não existe interação sem diálogo. A interação da qual estamos falando é determinante para provocar o ato de aprender e de ensinar e, quanto mais intensa for essa interação, maior será a possibilidade de compreensão dos conteúdos escolarizados. As dificuldades neste processo são visíveis tanto para os alfabetizadores quanto para os alfabetizandos. É neste diálogo que a aquisição de conhecimentos dar-se-á por meio de um processo transformador das estruturas de pensamento do indivíduo enquanto um ser capaz de apreender um saber que leve a sua consciência política, na troca de experiências ousadas no sentido de engajar-se na luta pela mudança social da situação presente. Tal prática carece de fundamentação das diversas áreas do saber, dentre as quais da fundamentação política e sociológica entre outras, para reivindicar direitos conquistados pelas lutas dos trabalhadores ao longo da história.

Tomando por base o exposto, Bobbio (1992, p.25), converge com as ideias de Freire na medida em que ele afirma:

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos (absolutos ou relativos), mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados.

Naturalmente que a necessidade da escolarização de jovens e adultos é caracterizada por histórias de negações da permanência na escola, por razões que a própria escola desconhece e revela por não se preocupar com a dimensão política da educação, razão de ser da pedagogia freireana. Esta pedagogia coloca alfabetizador e alfabetizando diante da problematização de temas e palavras geradoras saídas do contexto vivencial e dialógico de temas polêmicos que são encarados por meio de estereótipos, como: racismo, sexo, drogas, pobreza, a violência cultural que se dá tão pouca importância. Utilizando-se das diversas

dimensões do saber, ou seja, de conteúdos multifacetados, o indivíduo se tornará capaz de compreender-se dentro como sujeito da construção e transformação da sociedade.

A educação, assim concebida, assume a postura de lutar politicamente pela conscientização de um grupo oprimido e excluído do conhecimento dito letrado, através de um processo democrático de construção e busca pelo saber. E se somos seres inacabados, significa compreender que a capacidade de o homem aprender é infinita e que é preciso importância de que a capacidade de aprender e ensinar são geradas como fruto das vivências e dos diálogos que se estabelecem entre educandos e educadores na sua relação com o mundo e os outros homens sem nos deixarmos subjugar.

Quanto à indicação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, o estudo constata que a lógica desconsidera as habilidades específicas da formação destes professores. O que prevalece é a lógica de atendimentos assistenciais nessa modalidade de ensino, aos adultos e jovens cadastrados em projetos do tipo: “Brasil Alfabetizado” sem estabelecer nenhum critério quanto à experiência e formação específica do alfabetizador para atender a essa clientela.

O rodízio de professores no atendimento à educação de jovens e adultos é também uma realidade presente. Alguns professores por um curto período de atuação não conseguem consolidar um processo formativo na área. É impossível “fazer milagres” em tão pouco tempo, que sequer foi dada a oportunidade de saber quem é o seu aluno, que mediações pedagógicas ele precisa desenvolver para avançar na construção do saber escolarizado. Sem critérios para estas contratações, muitos deles aceitam o trabalho pela necessidade de um emprego, ou mesmo sem ter nenhuma experiência na área, como exigir destas pessoas um trabalho de qualidade, até que ponto estes programas estão realmente comprometidos na formação de professores e erradicação do analfabetismo? Assim, o estudo discute ainda estratégias da implementação da formação continuada em pauta.

Programas e projetos, como o exposto acima, são apresentados como uma solução contra o analfabetismo e este é um dos problemas que afligem a educação, como se estes programas, num toque de mágica, resolvessem tudo. Temos que ter consciência de que educação não se faz num projeto, e sim num processo de preparação para um futuro intervindo no presente e que conceba a realidade atual como capaz de ser modificada. Tanto o aluno quanto o professor deve ser co-autor de seu conhecimento. A escola é considerada um lugar privilegiado. Na medida em que se trabalha com estes conteúdos, a ação do professor poderá possibilitar que esses conhecimentos sejam sistematizados, de forma que os educandos se apropriem dos significados dos conteúdos, ultrapassando a maneira comum de pensar, para uma maneira mais crítica e reflexiva, rumo à sistematização do conhecimento científico. O desafio de desenvolver um curso de formação continuada é o mesmo que o professor/alfabetizador apresenta em sua contribuição para a formação cultural, intelectual e social de cidadãos conscientes no exercício da cidadania.

O professor precisa compreender que o conhecimento não é um produto meramente escolar, há uma série de questões que precisam ser consideradas e, uma delas é a cultura que o indivíduo traz consigo imersa de significados de sua própria vivência. A pedagogia freireana possibilita esta clareza, pois compreende o sujeito em sua dimensão social, cultural e política e, o ponto de partida é o professor compreender-se dentro de sua própria dimensão.

A reflexão sobre a prática educativa, e na ação, precisa ser contínua. A relação entre alfabetizadores e alfabetizados com a realidade existencial, por uma questão de ética e comprometimento com a aprendizagem escolar, requer uma atitude responsável na relação o saber escolarizado. Tudo isso representa uma das grandes preocupações de Freire, (1986, p. 96), reconhecida nas suas palavras abaixo,

Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no sentido de que ela seja realmente respeitada. O respeito que devemos como professor aos educandos dificilmente se cumpre, se não somos tratados com dignidade e decência pela administração privada ou pública da educação.

Na ótica freireana, a formação de professores/alfabetizadores é que vai determinar a evolução da sua prática, respondendo desafios, ou acomodando-se à cultura do silêncio. Assim como a contribuição de Freire ultrapassou seu método no campo da alfabetização, a prática do alfabetizador deve ultrapassar seu discurso e livrar-se de uma dependência que inibe a autonomia e desenvolvimento de sua prática em sala de aula, que se reflete fora dela, pois esta reflexão pode ir além do espaço escolar.

Um dos problemas constatados pela pesquisa, que deu origem a este texto, é a dificuldade de material para trabalhar e a falta de formação continuada e em serviço deixa os alfabetizadores indecisos sobre qual material utilizar. Buscam auxílio em outras fontes, que não foram apresentadas em sua formação inicial. Uma angústia que permeia o cotidiano destes

A investigação que deu origem a este artigo traz essa preocupação como uma das fontes de inspiração que norteiam a formação continuada de alfabetizadores da educação de jovens e adultos.

Conflitos e possibilidades de superação

Os conflitos gerados pela maneira distorcida que muitos professores aprendem e mediam conhecimentos devem ser vistos como um desafio e, perceber que nunca é tarde para considerar que as transformações precisam ser encaradas também para que possam se operar mudanças efetivas no sistema formativo de professores e alunos. O desafio de aprender para ensinar aqueles que precisam de orientação dos professores como necessárias, é instigante, na medida em que as possibilidades de aprendizagem vão surgindo. Os registros diários são instrumentos imensuráveis para observar os avanços de rupturas de conflitos quanto a hipóteses confirmadas mediante a intervenção pedagógica realizada. Os encontros de formação continuada, as reuniões e sessões de estudos realizadas por intermédio da investigação têm possibilitado indagações, questionamentos e ao mesmo tempo reflexão dos avanços, com o objetivo de alterar o que não está dando certo e repensar a sua metodologia em sala de aula. O que configura também como uma reflexão na ação.

Nem sempre a quantidade de informações trabalhadas pelo professor significa a qualidade para esta clientela. É importante compreender que o adulto faz parte de um mundo em que as representações simbólicas estão presentes em todos os momentos da vida.

Quanto às lições deixadas por Freire e as contribuições de Ferreiro para a mudança de postura dos alfabetizadores na sala de aula, a formação implementada pela pesquisa e extensão sobre a qual estamos falando, permitiram constatar que a pedagogia freireana e contribuições de teóricos que convergem com suas ideias possibilitam instrumentos de intervenção pedagógica para o desenvolvimento da docência, que contribuem também para combater o papel alienado e alienador da escola. Isso porque diz respeito à ação pedagógica que toma como referência a formação da consciência crítica, num espaço onde as intenções deveriam ser a de “formar” e não de “deformar” o cidadão.

Para tanto, faz-se necessário que os professores resgatem a voz e o respeito, conferindo-lhe o lugar de sujeito e construtor de conhecimentos muitas vezes ignorados pelo sistema de ensino. Nessa perspectiva, precisa-se exercitar a pedagogia da pergunta, questionando-se a cada atitude, a todo o momento se o que está fazendo é ético consigo mesmo e com esta clientela que deposita uma imensa esperança de dias melhores. Possibilidades de ampliar horizontes abrir-se-ão novas mudanças que não fiquem só na pergunta, a resposta vem através das ações, ou seja, do que foi praticado, sendo refeitas se necessárias, as que surgirem provenientes do percurso experienciadas no cotidiano escolar e seu vínculo com a vida. Por isso Freire (1986, p.142), afirma que: “[...] O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e as educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que - fazer docente”.

Esse quefazer faz e se refaz na alegria de ser professor que se consolidará na escola e sociedade que posso dar conta da felicidade plena para todos.

A título de conclusão: aprender com as experiências em Freire e convergências teóricas

Das lições que posso concluir dentre outras, participando no decorrer de onze meses, da implementação deste estudo, dizem respeito à importância da formação continuada que toma como referência a pedagogia freireana que emergiu do método sistematizado para alfabetizar adultos, cuja primeira experiência oficial se deu em Angicos no Rio Grande do Norte. É importante constatar também que ficam as lições de sistematizações de sínteses necessárias entre as posições defendidas por Freire concernentes à dimensão linguística da alfabetização.

Mesmo Ferreiro tendo iniciado seus estudos com objeto de avaliação do processo de aquisição da leitura e da escrita ligadas à alfabetização de crianças e Freire ligados aos adultos, posteriormente, ambos constataram que seus estudos poderiam orientar a aquisição deste conhecimento em qualquer faixa etária. Isto confirma a importância dessas leituras na questão em respeitar e valorizar as experiências que o educando adulto apresenta neste processo de aprendizagem, e não somente depositar novos conhecimentos e esperar que fiquem muitas vezes arquivadas na memória informações distantes de sua realidade. Esta insegurança ou inexperiência dos professores quanto à educação, está limitado à sua formação que, mesmo tendo avançado, há que mediar os saberes científicos dos livros didáticos, considerando as problemáticas vivenciadas pelas maiorias no contexto os indivíduos estão inseridos.

É necessário desaprender para reaprender novamente, compartilhar as experiências com colegas e alunos, tomando como uma análise de atitudes e inovar sua prática. As experiências coletivas possibilitam o professor/alfabetizador estabelecer um elo de confiança entre eles, um ponto positivo neste processo. Ter credibilidade sobre o que está ensinando com verdade, para que o desânimo não seja percebido pelos alunos, caso contrário, o desinteresse será de ambas as partes. Este processo de aprender é o único meio de repensar qual é o seu papel enquanto mediador de conhecimentos. Ao largo destas discussões, reserva-se o direito dos professores se defenderem, não é nenhum segredo para nós a maneira como eles aprenderam e a tendência é de que ensinem como aprenderam e não é um estalar de dedos que vão reaprender. No entanto, é necessária a vontade em aprender, de inovar-se, buscar mais e adequar todas estas informações de forma coerente às suas possibilidades de ensinar, ao contrário, será mais um a permanecer no discurso. Nesse sentido, Freire (1996, p. 84), considera que: “Programados para aprender e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Dos registros das observações da caminhada investigativa, nas aulas dos professores envolvidos no estudo, das leituras e fichamentos das obras de Freire e das teorias convergentes, dos debates nos encontros de formação, e constatações da sala de aplicação da EJA, é possível considerar a importância do diálogo como uma ação a ser tomada constantemente, principalmente em respeito as diferentes formas de pensar e agir de cada um e as sínteses a serem realizadas provenientes da aprendizagem dialógica.

É primordial que este instrumento permeie todas as atitudes realizadas, na prática da sala de aula e na própria formação. Não se pode negar o quanto é difícil ser um alfabetizador de adultos, pois é uma luta para a permanência dos alunos na escola e, o diálogo é um ponto de partida capaz de reverter todo pessimismo que traz consigo. Um processo tão trabalhoso que poucos conseguem se entregar realmente naquilo que faz. É preciso, antes de tudo, ser simples na maneira de explicar, humilde ao transmitir seus conhecimentos sem descartar o conhecimento de mundo que os alunos têm. Uma postura firme e ao mesmo tempo sensível à realidade e limites que cada um apresenta, são estratégias que o professor deve fazer a cada situação, sendo que através do planejamento essas ações devem ser pensadas. Freire nos possibilita este diálogo a cada leitura, a cada ação e reflexão no processo de aquisição da autonomia e desenvolvimento enquanto sujeito.

No decorrer da aprendizagem, o diálogo crítico, permite um desenvolvimento da consciência e amplia o conhecimento, desprendendo-se dos velhos paradigmas e utopias,

rompendo com destino supostamente traçado pelo desenvolvimento global. As ideias, os valores e conceitos, são secundários, e compartilhar estas experiências possibilita a problematização dos inúmeros problemas concebidos através de uma educação repressora. Um caminho árduo a ser percorrido entre pensar e agir que, muitas vezes fica só no “pensar”, secundarizando o “fazer”. Uma expressão de pura acomodação de que “agir” é muito trabalhoso, principalmente para os que permanecem na cultura tradicional, sem contestá-la. O diálogo é um instrumento fundamental nesta “queda de braço” contra uma posição de extrema decadência educacional. Nessa perspectiva, o educador que não for capaz de desafiar e suportar todos estes problemas, dificilmente continuará nesta luta, na busca de superá-los.

Assim, Freire (1987, p. 123) corrobora com o exposto acima dizendo que,

O diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos... O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como fazem e refazem... Através do diálogo, refletindo junto sobre o que sabemos e o que não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podemos a seguir atuar criticamente para transformar a realidade.

Ao finalizar este texto, volto a enfatizar sobre a importância da formação continuada de professores alfabetizadores em sua prática docente, uma atitude urgente e necessária na aquisição de novos conhecimentos. A aprendizagem não ocorre por acaso, há todo um percurso a ser traçado e, isso exige uma dedicação, compreensão do quão é importante esta entrega. Um caminho de lutas com perdas e vitórias, com políticas sociais desfavoráveis a esta classe vista como transmissores de conteúdos. Repensar sobre tudo o que nos é imposto, e questionarmos se estamos agindo para que as transformações aconteçam, ou se estamos aceitando tudo isso passivamente. Nesse sentido, deve-se assumir uma postura crítica diante de tanto descaso com a educação e a qualificação desses profissionais para atuarem em sala de aula de maneira significativa e coerente com a realidade atual a ser transformada. Seria ingênuo pensar que tudo isso se resolveria num curso de formação com teorias e frases feitas que sirvam para tapear os menos informados.

Finalmente, sob a perspectiva pedagógica freireana e as teorias que convergem com seus fundamentos, todos nós, homens e mulheres, somos concebidos *a priori* como sujeitos que aprendem e ensinam. Portanto, construtores do processo de apreensão do saber que tem no mundo, na natureza, na sociedade a realidade sintetizado nas vivências dos educandos e educadores, como objetos cognoscíveis. Reconhecer-se nele, é um ato de progressão e comprometimento com a mudança que persistimos. Uma mudança que é difícil, como afirma Freire, e que, porém, não é impossível.

Referências bibliográficas

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz.** 4ª ed., São Paulo: Loyola, 1999.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire.** 17. ed. São Paulo: Brasiliense. 1989.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística.** São Paulo: Scpione 1996.

CAGLIARI, G. M. **O texto na alfabetização,** São Paulo-Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERNANDES, Calazans & Terra, Antonia. **40 horas de esperança.** São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRO, E. **Os filhos do analfabetismo:** proposta para alfabetização escolar na América Latina. 3. ed., Porto Alegre: Artes médicas. 1992.

_____. **Reflexão sobre alfabetização.** 24. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E. & Teberosky, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESPE, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. e A. FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 14. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

FUCK, I. T. **Alfabetização de Adultos**: relato de uma experiência construtivista. 9. ed. GEEMPA. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

Garcia, R. L. (Org.). **Alfabetização das classes populares**. São Paulo: Cortez 1992.

GADOTTI, M. **Educação e compromisso**. 5. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

_____. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione. 1989.

GAJARDO, M. **pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

JANUZZI, G. M. **Confronto pedagógico**: Paulo Freire e Mobral, 3. ed., São Paulo: EPU, 1996.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1991.

PELANDRÉ, N. L. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ROCCO, Caetana Maria Jovino Di. **Educação de adultos**: uma contribuição para seu estudo no

Brasil. São Paulo: Loyola, 1989.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (Orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica e matemática. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

VII - REFLEXÃO ACERCA DA PROBLEMÁTICA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL¹⁷

Francisca das Chagas Rodrigues Coêlho

Resumo: O texto originou-se da investigação que analisou e avaliou as causas dos altos índices de analfabetismo funcional no país. Teve a preocupação de avaliar o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas no ensino da leitura e da escrita no momento de alfabetizar jovens e adultos e nas séries iniciais do ensino fundamental. Momento em que a investigadora avalia sua própria prática. Assim, como orientação metodológica buscou bases nos estudos autobiográficos como docente, destacando estudos de Delory-Momberger (2008) e na análise do discurso conforme Borges (2006). Na apreensão da capacidade crítica e interpretativa destacou Vygotsky (1999, 2001), Freire (1987), dentre outros como importantes referências para explicar as aprendizagens no cotidiano escolar. O estudo concluiu que a aprendizagem da leitura e da escrita acontece pela prática das duas dimensões do saber, destacada por Freire – a leitura do mundo conjugada com a leitura da palavra, como condições para atingir a aquisição das habilidades críticas e interpretativas.

Palavras-Chave: Consciência Crítica. Formação Docente. Leitura e Escrita.

Introdução

A preocupação com os altos índices de analfabetismo funcional no país motivou uma pesquisa-ação baseada em registros auto-biográfico da docência investigada. Com base nesses registros e avaliação das opiniões da equipe técnica e das atividades das crianças, jovens e adultos da escola em estudo sobre esta docência e os resultados refletidos na aprendizagem dos alunos, a partir da concepção crítica e interpretativa no ensino da leitura e escrita, no momento de alfabetizar adultos e do desenvolvimento de atividades de leitura e escrita nas séries iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Agostinho, em Porto Velho. o estudo converteu-se numa monografia de conclusão do curso de Pedagogia da professora pesquisadora que assume a investigação da sua própria prática.

O texto está dividido em duas partes: a primeira discute a perspectiva de superação do analfabetismo funcional, desde a infância através do desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas de leitura, escrita e oralidade. O último texto mostra como o estudo preocupou-se com a autoformação destacando que orientação pedagógica no momento de alfabetizar crianças, jovens e adultos e na aquisição da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental no combate ao analfabetismo funcional evidenciado nas estatísticas atuais.

Combater o analfabetismo funcional desde a infância desenvolvendo habilidades críticas e interpretativas de leitura, escrita e oralidade

Dizemos que a universalização das habilidades críticas e interpretativas na leitura e na escrita, destacada aqui, não será alcançada plenamente na escola atual. É preciso mudar

¹⁷ Texto apresentado no II Seminário de Educação Interculturalidade Políticas Públicas e Educação Escolar em 2009, no Campus da UNIR em Rolim de Moura.

radicalmente a sociedade para mudar a escola, que será construída pela maioria oprimida, da qual fazem parte os professores que atendem aos trabalhadores. Para isso os docentes precisam se comprometer com a pedagogia crítica para poder ajudar aos trabalhadores e seus filhos no fortalecimento da unidade de classe para derrotar os dominantes com as mazelas do capitalismo das quais fazem parte o analfabetismo funcional, decorrente do fracasso escolar imposta pelo capitalismo em crise.

Ao analisar e avaliar a problemática dos altos índices do analfabetismo funcional o INAF (Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional), revela que o analfabetismo funcional atinge cerca 68% da população, no país.

Conhecimentos pertinentes aos componentes do repertório de cultura geral, configurados nos estudos mais recentes, como interculturalidade, evidenciam a importância do saber não-escolarizado no espaço escolar. Até porque é deste repertório que emergem as condições para o combate ao analfabetismo funcional. Esse respeito e valorização contemplam o respeito às diferenças étnica, racial, de gênero e de ideias. Assim, o repertório é componente indispensável para a formação de leitores e construtores de textos com habilidades críticas e interpretativas que se refletem igualmente na oralidade dos educandos,

Sobre a interculturalidade e globalização, Fleuri (2003, p. 9) descreve, indicando que,

Globalizar pode significar homogeneizar, diluindo identidades e apagando as marcas das culturas ditas inferiores, das raças, etnias, gêneros, linguagens, religiões, grupos etc. que segundo, a lógica das narrativas hegemônicas, foram identificadas como portadoras de deficiências inclusive de racionalidade.

Dentre esses espaços, o local do trabalho e os movimentos sociais, de acordo com Garcia (2000), se convertem em importantes espaços de aprendizagens da ciência política que a escola precisa valorizar, realizando o encontro dessa aprendizagem com o saber científico escolarizado. Nos movimentos sociais se dá a luta pelo emprego e por isso o acesso ao sistema produtivo e outros serviços para que os trabalhadores possam adquirir o sustento para a vida, impondo, portanto relevantes aprendizagens das demais ciências da natureza e da sociedade. Conhecimentos que fazem parte do currículo escolar.

O desemprego crescente priva os oprimidos de um dos mais ricos espaços de aprendizagem que sintetiza os saberes científicos – o processo produtivo que possibilita e potencia as capacidades cognitivas para a aprendizagem da leitura e da escrita como meio facilitador para atingir o saber escolarizado. Referendado nas obras freireanas, marxistas e de autores progressistas que tomam as categorias teóricas trabalhadas por Marx como base de suas análises em comparação com a análise do nosso objeto de estudo tem possibilitado compreender os fatos pedagógicos e constatar o exposto acima.

Assim, Giroux (2003 p.53) corrobora, com estas afirmativas, quando diz que,

[...] Em sua melhor forma, a coragem cívica como prática política começa quando nossa vida não pode mais ser dada como garantida. [...] Para que os progressistas revitalizem a linguagem da educação cívica como parte de um discurso mais amplo de ação política e de cidadania crítica em um mundo globalizado, eles terão que pensar em embasar tal apelo em uma defesa do pensamento utópico militante no qual qualquer noção viável do político toma a primazia da pedagogia como parte de uma tentativa mais ampla de revitalizar as condições de ação individual e social, enquanto simultaneamente trata dos problemas mais básicos referentes às perspectivas de justiça social e democracia mundial. [...] O empobrecimento dos intelectuais, com sua crescente recusa em falar sobre o sofrimento humano, se emparelha com a pobreza de uma ordem social que não consegue imaginar nenhuma alternativa para si mesma.

O desenvolvimento do pensamento crítico exerce importante função cognitiva para desvelar as verdades mascaradas pela ideologia dominante frente à natureza e a sociedade. A formação de leitores, nessa perspectiva, revela a necessidade de mediações pedagógicas que proporcionem aos educandos leituras de obras de autores que se orientem por teorias de vertentes críticas e marxistas, possíveis de contribuir para que os aprendizes desenvolvam a oralidade com o fim de adquirir bases para a elaboração de textos, que estas habilidades críticas e interpretativas do que leem, em consonância com a leitura do contexto, convertam-se em ações de resistência à opressão que se traduz também no combate ao analfabetismo

funcional de crianças, jovens e adultos.

As análises interpretativas de contextos, que Freire conceituou em vários escritos como leitura de mundo, são facilitadoras da aquisição de conhecimentos das referidas habilidades possibilitando aos educandos conhecerem o porquê dos problemas sociais em geral, despertando a solidariedade, que contrapõe o egoísmo próprio da competitividade indicada pela luta de classes.

Freire (1982, p. 11-12), quanto a esta questão, afirma que,

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...].

Temos que valorizar a ação docente de forma que possa ir além dos conteúdos que a leitura propõe em sua superfície, lendo a palavra em consonância com a leitura de mundo. Leituras que a aprendizagem social tem indicado diversas formas de interpretações, que para transpor o limite superficial da aprendizagem, depende de compreendermos a sociedade, a luta de classes e nossa condição de classe perante a contradição que existe entre dominantes e dominados possibilitada pela leitura de mundo, conforme Freire (1990) acentua.

Freire (1984, p. 110), contribui ainda com o que defendemos aqui, quando afirma que:

[...] o aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da “leitura” da realidade através da análise correta da prática social.

O maior problema dos leitores é ler e não compreender o conteúdo do texto para vencer esta barreira e acabar com o que os estudiosos costumam chamar de analfabetismo funcional, que para nós ultrapassar esse analfabetismo significa formar a consciência crítica no sentido de que possa ir além da proposta freireana.

Desenvolvendo as referidas habilidades, reconhecemo-nos nas leituras que realizamos. Isso nos impele a adentrar mais ainda no desvendamento do mundo/natureza/sociedade, vendado pelos interesses ideológicos da burguesia. Esse desvelamento contribui para o educando assumir a própria identidade de classe, não na condição de conformado, mas na condição de assumir a rebeldia na luta pelo atendimento às necessidades vitais do coletivo, para romper com a dominação burguesa, trazendo as condições para construir a escola única, científica, verdadeiramente intercultural, que respeita as diferenças naturais entre as pessoas e compreende as raízes das diferenças de classe como decorrente de processos históricos em contraposição a crença de que estas diferenças são naturais.

O respeito às diferenças, tratado na abordagem intercultural, é mera formalidade legalista.

Concordamos com McLaren (2000, p. 300), quando ele diz,

O importante a ser apontado é que a análise de raça, etnia, ou gênero como entidades monolíticas, muitas vezes impede a compreensão que tais categorias representam domínios interpenetrantes de uma base ideológica compartilhada. No caso de gênero, por exemplo, bell hooks argumenta com precisão que ‘sexismo, racismo e exploração de classe constituem sistemas de dominação interligados – que sexo, raça classe, e não apenas sexo, determinam a natureza de qualquer identidade feminina, ou seu status, suas circunstâncias e o grau no qual ela será ou não dominada, a extensão na qual ela terá poder para dominar’. [...].

O desafio que se coloca para os educadores é interrogar a natureza descritiva do discurso sobre raça e etnia, de forma a desvendar a descrição inerente que esconde que a ‘etnia tornou-se a substituição da classe’. Os educadores também precisam entender como ‘diferenças culturais são purgadas e práticas sociais são reformuladas em torno de uma identidade racial [fazendo crescer] uma hierarquia que subcategoriza [...]’.

O conteúdo para assegurar a formação do leitor e escritor de textos está implícito assim em todas as áreas do conhecimento. Os professores de português ocupam lugar de destaque, porém não são os únicos responsáveis pela formação das habilidades críticas e interpretativas tratadas aqui.

Conforme Theodoro (2002), a matemática e outras disciplinas também oferecem meios para o desenvolvimento da prática da leitura, escrita e oralidade. Portanto, ensinar a ler e escrever trata-se de responsabilidades ligadas a todas as áreas do conhecimento, fundamental para o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas, que se vinculam às problemáticas da luta de classes. Isso requer compreender as manifestações dos trabalhadores em busca de melhorias das condições de vida. Justamente por estas razões, a escola científica diz respeito à escola vinculada à produção social.

Freire (2003, p. 47) contribui com as ideias que afirmamos acima, quando diz que:

A compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, que é de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes. Compreender o nível em que se acha a luta de classes em uma dada sociedade é indispensável à demarcação dos espaços, dos conteúdos da educação, do historicamente possível, portanto, dos limites da prática político-educativa.

A maioria dos educandos não tem acesso a materiais impressos em seus lares devido a insuficiência das condições econômicas. Pelos mesmos motivos nem todos os professores desenvolveram o hábito de ler e escrever. Ao se profissionalizarem, este hábito é dificultado pela insuficiência de recursos para adquirir “bons livros” para ler. Assim, como pode mediar uma boa orientação de leitura e escrita junto aos alunos? Tudo isso compreende uma série de dificuldades que impedem mudanças na prática pedagógica dos professores. Prática que se reflete na aprendizagem dos alunos criança, jovem ou adulto de qualquer idade e nível de ensino.

O processo de aquisição do conhecimento de leitura e da escrita e a produção dos analfabetos funcionais

Os princípios que impulsionam a aquisição do conhecimento da leitura e escrita baseiam-se no acesso aos diversos materiais escritos, combinando com o aprendizado da vida cujo processo se reflete na oralidade e na escrita, reafirmando o velho adágio popular, “aprende-se a andar andando e a falar falando”.

A aquisição de habilidades críticas e interpretativas quer seja na aquisição dos princípios básicos para a alfabetização, quer seja para aquisição do conhecimento da leitura e da escrita, quer das demais áreas do saber, precisam privilegiar a produção social como o *locus* por excelência, onde acontece a organização da sobrevivência do homem, portanto, a síntese cultural e material do conhecimento científico.

Um dos motivos que dificulta o processo para as crianças, jovens ou adultos, aprender a ler e escrever é a separação entre os conteúdos da escola e a vida de cada um. Esse pressuposto requer a ação dos educadores com este olhar. A análise do contexto local, nacional e internacional representa uma das condições para o professor desenvolver uma prática pedagógica que associe a dimensão linguística à dimensão política. Freire (2003) indica que esse modelo de docência reclama por uma prática interdisciplinar para contribuir na superação do problema ligado ao analfabetismo funcional.

A interconexão dos saberes representa também um dos requisitos primordiais para a formação do leitor, escritor e orador com habilidades críticas e interpretativas. Para contribuir na superação do problema, destacamos a importância de valorizar na ação docente a prática pedagógica interdisciplinar.

A revista Nova Escola (2005 p. 48) aponta a importância da prática docente interdisciplinar e diz:

Interdisciplinaridade ocorre quando, ao tratar de um assunto dentro de uma disciplina, você lança mão dos conhecimentos de outra. Ao estudar a velocidade e as condições de multiplicação de um vírus, por exemplo, é possível falar de uma epidemia ocorrida no passado devido às precárias condições de saúde e higiene e à pobreza do local. [...]

A interdisciplinaridade e, portanto, articulação que existe entre disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado. É muito comum a idéia de que, ao utilizar um tema gerador, se garante a interdisciplinaridade. “Ela não se resume em escolher um tema e abordá-lo segundo a visão de duas ou mais disciplinas”.

Contribuir com a luta pela superação do analfabetismo funcional se constituiu num dos objetivos do processo investigatório, evidenciando as circunstâncias que ajudam ao educando ultrapassar a estrutura de superfície dos aspectos da comunicação nos níveis da oralidade, da escrita e da leitura. Isso requer compreender o significado de “analfabeto funcional” como aquele leitor que não consegue ir além do que se encontra na superfície da decifração dos símbolos gráficos, nem expressar o significado das diversas mensagens que o texto propõe.

Analfabetos funcionais são aquelas pessoas que não interpretam e compreendem o que lêem. Sobre o assunto o Almanaque Abril (2005 p. 216) traz uma matéria sobre “analfabetos funcionais”, definindo-os como aquelas pessoas que “conseguem ler e escrever de uma maneira rudimentar, mas são incapazes de entender textos mais longos”.

Ultrapassar o conhecimento do patamar da estrutura de superfície para a estrutura do conhecimento concernente à leitura, à escrita e à oralidade para alcançar o patamar de estrutura profunda, representa para Freire (1978), a condição necessária para educandos e educadores atingirem o nível crítico e interpretativo que as expressões da leitura, da escrita e da oralidade exigem.

A conquista de conhecimentos escolarizados com habilidades críticas e interpretativas é parte do processo de luta pela libertação de classe, que não se dará sem a derrota ideológica da burguesia, o que exige a superação do que os estudiosos costumam chamar de analfabetismo funcional, que de acordo com as orientações freireanas podemos chamar de analfabetismo político.

Freire (2003, p. 65) confirma as ideias expostas aqui, quando diz o seguinte: “A capacidade que têm os educandos de conhecer em termos críticos – de ir mais além da mera opinião – se vai estimulando no processo de desvelamento de suas relações com o mundo histórico-cultural. Mundo de que os seres humanos são os criadores”.

Ultrapassar a estrutura de superfície da interpretação e chegar à interpretação crítica - estrutura profunda, que acontece mediante compreensão da existência da opressão de classe que recai sobre as massas.

Constatação do estudo

Avaliando os discursos dos sujeitos da pesquisa e os registros de campo, foram evidenciados reflexos do estímulo do desenvolvimento com proveito das habilidades críticas e interpretativas na leitura, escrita e oralidade das crianças estudadas.

Quando indagada sobre essa pesquisa-ação a diretora da escola em estudo enfatizou que é fundamental para o desenvolvimento das habilidades postas em questão, pois necessárias na convivência humana.

Quando questionada quanto ao papel da escola no cumprimento destas funções, ela reconheceu que a escola tem realizado pouco, faltando espaço, e empenho de todos aqueles que fazem à escola e no que diz respeito, demonstrando desconhecimento acerca da administração pública com orientações deliberadamente de classe (a burguesia), como se o mau funcionamento da escola se devesse aos trabalhadores da educação e à família.

Ao avaliar os benefícios práticos que as aprendizagens dessas habilidades trazem, a diretora foi enfática afirmando, dentro da sua limitação de entendimento, que os principais benefícios são no campo profissional, na convivência com os pais e na aula estimulando a leitura, escrita e oralidade na perspectiva defendida pelo estudo.

Quando questionada a respeito das mudanças diferenciadas na aprendizagem dos alunos da professora em estudo, em comparação às demais turmas, a afirmação foi a de que os alunos apresentaram maior fluência na oralidade na produção escrita e na leitura em sala de aula e fora dela.

Constatando esta defasagem na sua docência junto aos educandos, a professora passou a exercitar atividades que faziam com que os alunos praticassem mais leituras e

escritas e oralidade no âmbito da sala de aula e fora dela, contemplando vários gêneros literários como: jornais, revistas diversas, diversas literaturas, textos históricos, poesias, parlendas, adivinhações, lendas, provérbios, fábulas e leituras de conteúdos que aguçaram o senso crítico e a curiosidade científica dos alunos.

Freire (1993, *op. cit.* p. 131), respondendo a Vanuchi acerca da criticidade da leitura de mundo vinculada à leitura da palavra, chama atenção para que no momento da alfabetização o alfabetizador se preocupe com a relevância dos temas e palavras geradoras que digam sobre as vidas dos educandos para a formação do “bom leitor”, que requer acesso a textos que falem da sua realidade. Freire enfatiza que, “[...] O problema que se coloca a nós na alfabetização inclusive de crianças é o de um puro aprendizado mecanicista da palavra, mas a compreensão crítica do papel da palavra na linguagem da vida [...]”.

É importante que a mediação pedagógica para desenvolver a habilidade da leitura entre o adulto e a criança deixe claro a diferença entre a leitura oral e a silenciosa. Para que possa ocorrer uma leitura eficiente deve-se ter um “bom” pensamento (a leitura silenciosa) e uma “boa” resolução de problemas, compreendendo que aprender não é copiar, não é reproduzir, é compreender e reelaborar o que lê. Essa habilidade depende do acesso, da interrelação do repertório de saber que se encontram nas diversas disciplinas do currículo escolar e se processam através de sínteses que acontece no pensamento do aprendiz.

A investigação revelou resultados satisfatórios na aprendizagem das crianças que não apresentavam graus de confiança em si mesmas, que se prendiam a repetir o que liam e que apresentavam dificuldades em decifrar os símbolos gráficos sem reconhecer a função social da escrita. Sobre essa questão, Ferreiro e Teberosky (1986) opinam que os alunos mudam significativamente de atitudes que se refletem na fala, escrita e leitura.

O estudo nos revela, ainda, que a formação do leitor e escritor de textos, quer sejam crianças, jovens ou adultos, tomando como referência o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas, requer desenvolver atitudes possíveis de romper com a opressão de classe, que para tal acontece mediante o engajamento na luta radical para destruir o capitalismo que, ao ser sepultado como obra dos oprimidos, dará lugar à nova sociedade – o socialismo, fase em que todos os problemas que afligem as massas serão resolvidos, trazendo a nova escola, a escola científica, que não terá motivos para obscurecer a realidade, ou seja, as bases para apreensão da cultura geral do ontem, do hoje, do longe e do aqui, por ser uma sociedade pautada na igualdade entre os homens, portanto acabando qualquer forma de exploração do homem pelo homem, chega ao fim também um dos grandes problemas educacionais enfrentado pelo modelo atual de sociedade que é o analfabetismo funcional.

Referências bibliográficas

ALMANAQUE: **A enciclopédia da atualidade**. São Paulo: Abril, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal/RN: EDUFRN, 2008.

BAGNO, Marcos. **Preconceitos lingüísticos**: como é e como se faz. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1992.

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

COLELLO, S. M. G. **Escrita e pedagogia da alfabetização**. In: *_Alfabetização em Questão*. Graal, Rio de Janeiro, 1995, pp. 75-85.

DUARTE, Newton. (Org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas/SP: Autores Associados. 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____ & MACEDO, Donald. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____ **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

_____ **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 4. ed. São Paulo. Cortez, 1986.

_____ **Cartas à Guiné Bissau**: registro de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FERREIRO, Emília. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emília Ferreiro com José A. Castorina, Daniel Gondin e Rosa M. Torres. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

_____ e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.

FLEURI, R. Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOLLETIM DA CORRENTE PROLETÁRIA DA EDUCAÇÃO. **Plano decenal**: mais um compromisso com os organismos do imperialismo. São Paulo: Edições Massas, 1994.

FRANCHI, E. Pontes. **Pedagogia da alfabetização**: da oralidade à escrita. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **Aprendendo com os movimentos sociais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GADOTT, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo Cortez e Autores Associados. 1986.

GABLER, Iracema *et al.* **Análise do discurso**: uma leitura e três enfoques. Porto Velho/RO: EDUFRO, 2001.

GOODMAN, Y.M. **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**: perspectiva piagetiana, Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LERNER Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre, Artes Médicas, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**: pedagogia do dissenso Para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MACEDO, Lino. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

MARX, Karl & F. Engels. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

POSSENTI, Ciro. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. 7. ed. Campinas/SP: Mercado das letras, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2003.

SILVA, E.Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 9. ed., São Paulo. Cortez, 2002.

SILVA Rose N. **Analfabetismo e subdesenvolvimento:** ainda um desafio. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1990.

SMITH, Frank. **Leitura significativa.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento – um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

TEBEROSKY, Ana e TOLCHINSKY, Liliana. (Org.) **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 3ª ed. São Paulo, Ática, 1997.

VANUCCHI, Aldo [et al]. **Paulo Freire ao vivo:** gravação de conferências com debates realizados na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Sorocaba (1990-1991). São Paulo: Loyola, 1993.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ªed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes: 1993.

VIII - METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NO NEOLIBERALISMO¹⁸

Francisca das Chagas Rodrigues Coêlho

Resumo: O estudo investigou qual é a concepção predominante nas escolas de Porto Velho, após a chegada da orientação do construtivismo na alfabetização. Objetivou avaliar o processo histórico de sistematização dos métodos da alfabetização e sua chegada ao Brasil. Identificou as características e concepções subjacentes a cada método. Investigou quais foram as imposições das últimas políticas de educação que orientaram os alfabetizadores desconsiderando os pressupostos sócio e psicolinguísticos. Apresenta uma síntese das concepções e métodos de alfabetização. Configura-se como um estudo de caso, ancorado na análise do discurso na vertente sócio-histórica em Vygotsky (1991, 1993), Bakhtin (1999). Constatou que a formação dos alfabetizadores para a educação de crianças, jovens e adultos, trouxe interpretações equivocadas acerca do construtivismo. Os resultados desse modelo de formação têm gerado elevados índices de analfabetismo funcional e déficit de compreensão da leitura.

Palavras-chave: Concepção de Alfabetização, Construtivismo, Formação Docente.

Introdução

A investigação analisou os conflitos teóricos revelados nas práticas dos alfabetizadores nas últimas décadas do século passado, buscando compreender qual é a orientação pedagógica que predomina nas escolas de Porto Velho para atender aos alunos na fase da alfabetização, depois da chegada da proposta construtivista. Elegeu-se a Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Agostinho como campo de estudo. Analisou-se o processo histórico de construção do conhecimento em termos da sistematização dos métodos de alfabetização no esforço coletivo do homem que durou mais de 3.000 anos.

Para tanto, expõe-se uma síntese das concepções subjacentes aos métodos de alfabetização e como nas últimas políticas de educação no contexto do projeto neoliberal, que impôs orientações construtivistas para a alfabetização, desconsiderando a própria lógica desta teoria.

Para explicar o proposto, dentre as referências, destacamos teóricos como Cagliari (1996, 2006), Ferreira & Teberosky (1999) e Duarte (2000). A investigação configura-se como um estudo de caso, ancorado na análise do discurso na vertente sócio-histórica em Vygotsky (1991, 1993), Bakhtin (1999).

O estudo está dividido em três partes seguintes: *As políticas de educação para a alfabetização* - apresentando de forma concisa, quais as principais políticas de educação, que influenciaram para a aplicação do construtivismo em Porto Velho; *Concepções de alfabetização: uma breve discussão* - que toma, por base, estudiosos da temática e expõe sucintamente os principais aspectos conceituais do assunto; *Acerca dos procedimentos metodológicos da alfabetização* - aborda apenas os aspectos essenciais que caracterizam os métodos de alfabetização, indicando que o leitor possa consultar outros referenciais teóricos,

¹⁸ Texto apresentado no I Seminário de Educação Interculturalidade Políticas Públicas e Educação Escolar em 2008, no Campus da Unir em Vilhena.

para ampliar seu repertório de conhecimento sobre a temática e enriquecer sua prática, como alfabetizador.

As políticas de educação para a alfabetização

As políticas de educação, nas últimas décadas do século passado, a partir do neoliberalismo, levaram o sistema administrativo municipal de educação do município de Porto Velho a impor por decreto¹⁹, orientações construtivistas na alfabetização, desconsiderando as bases científicas da concepção de aprendizagem neste campo do conhecimento.

Enfrentar o neoliberalismo requer dos alfabetizadores a formação política ligada à identidade e à cumplicidade de classe dos educandos e compreender os diversos falares que caracterizam a interculturalidade presente na sala de aula, com traços das diferentes regiões do país. Essa heterogeneidade indica o modelo da mediação de aprendizagem conforme as hipóteses que os alfabetizandos, quer sejam crianças, jovens ou adultos levantam, na hora de aprender a ler e escrever.

As diretrizes do Banco Mundial para educação, acatadas pelo governo brasileiro, indicam formar o “homem novo” que o desenvolvimento tecnológico da globalização requer. Neste contexto, as pesquisas na área da alfabetização ganharam corpo com a psicogênese da língua escrita com Emilia Ferreiro e seus colaboradores, sendo inseridas nos pacotes educacionais que, conforme Tommasi (2001) vão nortear a formação dos professores.

O prefixo “PRO” ganha ênfase no vocabulário destas políticas e destaca-se nos pacotes do PROFA, Pro-Infantil, Pro-Gestar etc. As mudanças das práticas dos alfabetizadores foram encaradas como “mágicas”. Por isso, não apresentaram o êxito esperado pelas pretensas “*novas posturas pedagógicas*”.

Os alfabetizadores, ao mediar conhecimentos, convivem com inúmeros desafios frente aos alfabetizandos que se encontram em domínios cognitivos diferenciados, em salas superlotadas, com mais de 25 alunos de 6 anos em fase da alfabetização, ou de jovens e adultos com baixo nível de autoestima por não terem aprendido a ler e escrever no período previsto na legislação do ensino. Esse debate requer compreender as duas dimensões desta prática – a linguística e a política. Tal compreensão exige um alto nível de qualificação profissional que vai para além do que limita as exigências da legislação do ensino.

Nas escolas, predomina um modelo de ensino baseado na memorização de letras, sílabas e palavras em que a aprendizagem da escrita e da leitura é vista como treinamento – cópia. A esta prática segue-se também outra dimensão do analfabetismo, tratado por Freire (1980, 2000) como analfabetismo político, pelo fato das orientações indicadas para a leitura ser descontextualizada da vida dos alfabetizandos.

Os estudos de Freire antecedem à psicogênese da língua escrita, apresentada por Ferreiro (1999) e seus colaboradores. Os postulados freireanos nos ensinam que a educação é um ato político e que a política é um ato educativo, em que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Na pedagogia do diálogo, compreendemos a importância dos alfabetizadores elevarem a consciência de classe reconhecendo sua própria identidade. O tema e a palavra geradora extraídos dos meios vivenciados pelos alunos, são geradores de conhecimentos interdisciplinares, que indicam a necessidade desse nível da consciência.

As “novas” propostas de formação continuada, ao abandonarem os métodos tradicionais da alfabetização, nos quais os alfabetizadores tinham seu “*porto seguro*” pedagógico, não conseguiram diferenciar o “novo” do “velho” saber imposto como reprodução dos interesses dominantes. Por não reagirem diante da coação do sistema de ensino, consolidam práticas em que o ecletismo tem lugar de destaque.

Os encontros de formação são importantes, desde que contemplem a aquisição de conhecimentos pelos alfabetizadores pertinentes às exigências consonantes com o tempo de superação de “antigas práticas” pelas “novas sínteses”, mediante as orientações defendidas neste estudo.

¹⁹ Nas escolas de Ensino Fundamental de Porto Velho os alfabetizadores foram coagidos pelo sistema de educação a adotarem a concepção “construtivista” da alfabetização.

Concepções de alfabetização: uma breve discussão

Mesmo predominando, até os dias atuais, práticas da alfabetização ligadas ao tradicionalismo pedagógico, nas últimas décadas do século passado, os estudos da sócio e da psicolinguística têm alterado significativamente o conceito da alfabetização.

Compreender tais mudanças requer olhar, no percurso histórico, para concepções que estão sendo adotadas para a prática do ensino da leitura e da escrita. Esse conceito foi redimensionado influenciado pelas Organizações das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), definindo o alfabetismo como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua.

Em 1960, a **II Conferência Mundial** sobre educação de adultos utiliza pela primeira vez o conceito de instrução funcional, em que ler e escrever um texto em alguma língua é insuficiente para o indivíduo ser considerado alfabetizado. Assim, é preciso saber interpretar o que se lê para resolver situações do cotidiano e comunicar-se pela escrita e leitura com proveito. Daí surge o conceito de analfabeto funcional – aquela pessoa que lê e escreve, mas não consegue interpretar, porque carece de um repertório de cultura geral. Freire traz neste campo orientações que contemplam a prática interdisciplinar no momento de alfabetizar crianças, jovens ou adultos, indicando caminhos para descodificar-problematizar a palavra-tema geradora.

Em 1975, o Simpósio Internacional sobre alfabetização redireciona o conceito de alfabetização ainda sob influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em colaboração com a Organização das Nações Unidas (ONU), como um processo amplo, que envolve o aprendizado da leitura da escrita, da matemática e da libertação do homem.

As concepções e conceitos da alfabetização que se destacam nestas propostas universalizadas nas práticas pedagógicas precisam ultrapassar o conceito técnico, que se traduz como a capacidade de ler e escrever um texto simples. As concepções da alfabetização são definidas nos anos 1980 como um processo contínuo que cria condições de leitura dos símbolos gráficos e de ler criticamente a realidade, instrumentalizando os alfabetizando para a luta em favor das transformações social.

O conceito de alfabetismo precisa ser compreendido sob dois polos ideológicos antagônicos: o político e o linguístico. Mediante o alfabetismo político, os alfabetizando, mesmo não dominando os símbolos gráficos, conduzem-se de forma que suas ações são contrárias aos interesses da classe dominante. O desenvolvimento do alfabetismo, que rejeita os postulados propostos aqui, indica a formação do leitor e construtor de textos, cujos resultados se convertem na ação subserviente do trabalhador, incapaz de reagir diante da escravização do trabalho imposta pelos capitalistas. Foi de acordo com a prática das duas dimensões da alfabetização – linguística e política, que Paulo Freire escreveu diversas obras.

Para que os alfabetizadores possam pôr de pé a autoformação, é preciso compreender que as ações dos mesmos dependem das condições objetivas de salário que atendam as suas necessidades vitais e da proposta de formação continuada que colabore na organização do pensamento que, partindo da lógica dialética, contrapondo à lógica formal sobre o que é alfabetizar, chegue à compreensão da própria lógica de sociedade vigente – conteúdo a ser implícito no ato de alfabetizar. Isso significa levar em consideração a polêmica acerca dos métodos e processos de alfabetização.

Sobre a questão da técnica, Mendonça (2007, p. 56) enfatiza que:

Assim, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica de ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada.

Antes das pesquisas sobre a concepção construtivista, o ensino da leitura e da escrita se pautava, nos métodos de alfabetização, através das cartilhas adotadas nas escolas e distribuídas pelas Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios em todo país, que apresentavam atividades de acordo com os métodos tradicionais Sintéticos e Analíticos.

Ao longo da história da educação, a escola se assume como responsável pela sistematização dos processos de aprendizagem da alfabetização, considerando os diversos conceitos apresentados para essa prática, que diferencia aqueles que sabem ler e escrever daqueles que não dominam esta aprendizagem com os conceitos de alfabetizados/as e analfabetos/as, que se desdobram em analfabetos/as e alfabetizados/as funcionais.

Segundo Giroux (1977), a era da informática gera um novo tipo de analfabetismo – o analfabetismo digital. Resolver esse problema implica acabar com analfabetismo, o político, que significa formar a consciência de classe, a mídia e os demais aparelhos ideológicos de Estado obscurecem a realidade das classes sociais. No sentido freireano, contribui para a resignação diante dos altos índices de analfabetismo político e as múltiplas dimensões do analfabetismo funcional junto às demais mazelas do capitalismo.

Concordamos com Moreira (2003, p. 2), dizendo que rejeitar a escolarização formal representa a única variável para medir o analfabetismo funcional, mesmo considerando que a escola tem como objetivo desde a infância mediar conhecimentos para o/a educando/a apropriar-se dos símbolos gráficos, e salienta que,

Essa idéia (sic) não é veiculada apenas no Brasil, mas também no exterior. Assim, por exemplo, Bruening (1989), propõe a seguinte classificação:
Analfabetos funcionais: nível de leitura de 0 a 4 anos de estudo;
Marginalmente alfabetizados:: nível de leitura de 5 a anos de estudo;
Alfabetizados funcionais: nível de leitura de 9 ou mais anos de estudo.

Saviani (1996) salienta que esse fenômeno perdura em países capitalistas e expõe resultados em escolas do ensino médio dos Estados Unidos expressando o analfabetismo funcional em torno de 30%. Estes alunos não conseguem transpor para solução de problemas simples da vida, conhecimentos que seriam próprios da aprendizagem escolarizada em níveis que antecedem o ensino médio.

Acerca dos procedimentos metodológicos da alfabetização **Breves notas sobre o método sintético**

O **método sintético** parte de unidades mais simples como as letras, os sons e sílabas para a leitura mais complexa, palavras e textos. Por isso se desdobra em três processos de ensino seguintes: alfabeto, fônico e silábico.

O processo **alfabético** parte da aprendizagem das letras e, por esse motivo, os alfabetizadores se ligaram na ideia que havia a necessidade de que para começar a aprender a ler é preciso primeiro o alfabetizando decorar primeiro o nome das letras e por isso soletrar. O seu surgimento na produção da escrita, para a época, representou um avanço na história da escrita.

O processo **fônico** avança noutro patamar no sentido de que apenas o reconhecimento da letra é visto como insuficiente para a aprendizagem da leitura. Ao reconhecimento da letra se agrega outros dados da linguística – o reconhecimento do grafema em que som e forma se juntam na aquisição da leitura e escrita. Por exemplo: Na aprendizagem de leitura os alfabetizando convivem com letras que apresentam as seguintes grafias: **p, b, q, d** que confunde a visualização e pronúncia pelas semelhanças fonográfica. Portanto, a aquisição desse conhecimento representa ainda um papel importante na formação do alfabetizador e compreensão das hipóteses de alfabetização do educando ao mediar suas dificuldades, unindo sínteses de conhecimentos dos métodos tradicionais e da psicogênese da língua escrita.

O processo **silábico** é facilitado, agregando conhecimentos concernentes aos dois processos anteriores. O grafema se faz sentir ao juntar as letras vogais e consoantes nas sílabas simples com pronúncias de menor embaraço na articulação fonológica. Costuma-se apresentar as vogais maiúsculas e, posteriormente, estas são associadas a uma consoante do

alfabeto seguindo sequenciadas como se apresenta tradicionalmente o alfabeto. Ao combinar as unidades silábicas, as sílabas são unidas formando pronúncias das palavras. A partir daí, o alfabetizando é encorajado a desenvolver a leitura.

Breves notas sobre o método analítico

O método **analítico**, chamado de método **global**, pode ser desenvolvido também através de três processos. Representa um avanço em relação ao método **sintético**. O processo da **palavração** inicia apresentando a palavra-chave. O aluno deve memorizá-la. Quando o aluno demonstra reconhecer várias palavras, começa a decompô-la em sílabas conforme o exemplo: a palavra **CANECO** = [CA] [NE] [CO]. A partir desta tarefa os alfabetizando vão construindo novas palavras através das sílabas, auxiliados por procedimentos metodológicos diversificados.

O processo da **sentenciação** inicia-se com a apresentação de sentenças, frases ou orações curtas que apresentem um grau de facilidade na medida em que são ligadas às temáticas da vida dos alfabetizando. Os alunos são estimulados a distinguir palavras dentro das frases, seguindo com o mesmo processo final trabalhado na palavração de decompor a palavra e gerar outras através das sílabas.

No processo de **Contos**, a leitura é apresentada através de textos ou contos que possibilitem despertar o interesse do/a alfabetizando, que memorizaria o texto e destacaria as unidades menores: orações, frases e palavras contidas nele. Este é raramente usado, pois requer do alfabetizador uma compreensão sistemática dos métodos anteriores.

Para consolidar a apreensão deste saber, precisa-se de acompanhar os níveis em que se encontram os alfabetizando na relação com a escrita, que passam por processos semelhantes ao que o homem passou no esforço histórico para construir o sistema alfabético e os métodos. Portanto, mesmo neste método visto como “**Global Puro**”, envolve o uso das unidades menores da escrita que é a letra.

A postura do/a alfabetizador/a na mediação do método **global** e **sintético** é de que o/a aluno/a ao chegar à escola com a mente vazia e cujo professor é dono do saber que vai ensinar ao aluno/a. Este procedimento, Paulo Freire (1987) definiu como educação bancária que é contraposto pela educação libertadora.

O surgimento de cada método representou um avanço em relação ao anterior. O método global contempla sínteses de conhecimentos de seus processos e a inter-relação dos processos implícitos no método sintético, da mesma forma que a orientação construtivista não pode desprezar a síntese da construção histórica dos saberes acumulados sobre o que é ensinar a ler e escrever e os esforços realizados pelo homem nesta construção.

Afassiiev (1985, p. 181-182) corrobora com o exposto, quando fala que,

A capacidade humana de pensamento analítico-sintético surgiu na base da prática. No processo de trabalho da vida, o homem deparou com inúmeros objectos e fenómenos, decompô-los e juntou-os na prática, emprego-os em diversos instrumentos de trabalho, mecanismos e obras.

[...] A análise e a síntese são unas, pois é uno o objeto e os seus componentes e aspectos. São momentos interligados do método analítico-sintético do conhecimento.
[...]

Assim, para assegurar a apreensão deste saber, exige-se uma análise que pressupõe decompor o objeto de estudo em partes e retomar a síntese integradora deste objeto. Seja qual for a direção tomada pelo/a alfabetizador/a, requer deste a compreensão de todos os métodos e processos de alfabetização realizando sua própria síntese acerca das contribuições da socio e da psicolinguística e demais estudos que possam trazer contribuições no campo de estudo em pauta.

O domínio dos conteúdos adequados à consolidação das habilidades de ensino para Mello (1986, p. 145), se traduzem como:

[...] a síntese que faço, é o *saber fazer* aquilo que o bom senso aponta como necessário. A isso eu chamo de *competência técnica*, que poderia ser objetivada em

termos de domínio do conteúdo do saber escolar e dos métodos adequados para transmitir esse conteúdo do saber escolar as crianças que não apresentam as condições idealmente estabelecidas para sua aprendizagem. [...] A vontade política permite que aquele sentido político da prática docente se explicita ao professor e passe a ser, para ele também, uma forma de agir politicamente.

Conforme o exposto, há necessidade do alfabetizador superar o fazer pedagógico baseado exclusivamente no empirismo, indo além de práticas costumeiras, para responder às situações complexas dos eventos pedagógicos.

Breves notas sobre o construtivismo

Para facilitar a apreensão do saber escolarizado no campo da alfabetização é preciso passar por processos de conhecimentos, que se encontram implícitos nas diversas concepções do saber. Mesmo que o/a alfabetizador/a tenha clareza ou não deste fenômeno do pensamento, ele acontece e contempla dimensões do processo pedagógico que se entrelaçam entre as vertentes da prática docente: a técnica e a teórica.

O alfabetizador precisa considerar as hipóteses levantadas pelos educandos na aprendizagem da leitura e da escrita como algo provisório, fase a ser superada.

Como afirma Rodrigues (2003, p. 97): “o processo de alfabetização não é secundário na atividade educacional. É antes, o momento em que ocorre uma transformação psicológica, social e política do educando”.

Os métodos de alfabetização, sendo bem compreendidos pelo alfabetizador, o diferencial na aplicação prática será a concepção adotada, conforme a tendência pedagógica que envolve simultaneamente uma postura filosófica, política, sociológica etc.

Os alfabetizandos apresentam níveis de aprendizagem que podem ser sintetizados, conforme Ferreiro (1995), entre o pré-silábico, silábico-alfabético e alfabético, além das fases intermediárias de conflitos das estruturas mentais. Os textos, as frases, as palavras e as letras não são iguais, da mesma forma que igualmente diferenciadas são suas histórias de vida.

A pedagogia freireana representa um marco pedagógico internacional no campo da alfabetização cuja prática contempla os pressupostos indicados pela psicogênese da língua escrita, em que as idéias de Ferreiro consagram o que Freire já defendia criticando a educação bancária. Nestes termos Freire (2001, p. 167) fala que sobre “[...] a minha compreensão do processo de conhecer, a produção do conhecimento e as minhas **andarilhagens** pelo que se vem chamando de construtivismo... Eu sou até o pai do construtivismo.”.

Conclusões

O estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Raimundo Agostinho da Silva, situada na Rua Bom Jesus do bairro Cidade Nova II, e definiu-se como um estudo de caso, em que a investigadora avalia sua própria prática. Compara sua ação docente com a prática de outros alfabetizadores. Baseou-se no método da análise do discurso na vertente sócio-histórica em Vygotsky (1993, 1991), Bakhtin (1999) e Duarte (2000). Usou como instrumento de coleta de dados a observação, entrevistas e registros dos eventos pedagógicos e análise dos escritos das crianças e planejamento de aulas.

Os alfabetizadores tinham como orientações as cartilhas de alfabetização. Os encontros de formação que pretenderam implantar o construtivismo desconsideraram as experiências dos/as alfabetizadores/as buscando retirar das mãos dos/as professores/as a referência conhecida até então para esta prática.

O estudo constatou que nesta perspectiva a formação dos alfabetizadores, trouxe interpretações equivocadas acerca do construtivismo, gerando práticas conflituosas, de cunho eclético em que o alfabetizador não consegue firmar-se com autonomia pedagógica, oscilando no conflito entre o que as pedagogias tradicionais e progressistas da alfabetização orientam. Constatou que os resultados das práticas trazem índices elevados do analfabetismo funcional, que Moreira (2003) expressa nas diversas dimensões complexas da linguística e saberes

convergentes ligadas a outros campos do conhecimento das diversas ciências, avaliados como déficit de compreensão da leitura.

Aqui fica uma breve contribuição para estimular o debate, tendo em vista que o espaço disponível não comporta o aprofundamento da temática, que carece ser investigada no referencial proposto e outros que o leitor se sentir estimulado na busca.

Referências bibliográficas

- AFANASSIEV, V. G. **Fundamentos da filosofia**. Moscovo/URSS: Progresso, 1985.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: HUCITEX, 1992.
- BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 17. ed., São Paulo: Brasiliense. 1989.
- CAGLIARI, L.Carlos. **Alfabetização & lingüística**. São Paulo: Secione 1996.
- _____. **Alfabetizando sem bá bé bi bó bú**. São Paulo: Scipione, 1998.
- CAGLIARI, G. M. **O Texto na Alfabetização**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- COLELO, S. M. G. **Alfabetização em questão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- _____. **Reflexão sobre alfabetização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4. ed. São Paulo: 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a um pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- MANGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.
- MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- MENDONÇA, O. S. & MENDONÇA, O. C. **Alfabetização – método sóciolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. São Paulo: Cortez, 2007.
- MOREIRA, D. Augusto. **Analfabetismo funcional: o mal nosso de cada dia**. São Paulo: Pioneira, 2003.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma Nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: ed. Cortez, 2003.
- SAVIANI, D. **Educação e questões da atualidade**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Cortez , 1996.

TEBEROSKY, A. & TOLCHINSKY, L. (Orgs.). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica e matemática. 3. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TOMMASI, L. de et al. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes 1993.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

IX - A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA X PERSPECTIVA FREIREANA²⁰

José Aparecido da Cruz
Rogério Lopes de Jesus

Resumo. Este artigo traz uma reflexão de como trabalhar a educação de Jovens e Adultos EJA, a partir da perspectiva construtivista, tendo como base os escritos de Paulo Freire e outros autores que muito têm contribuído com essa prática através de seus relatos e pesquisas sobre o tema, por meio de uma atividade que versou sobre a migração, nas aulas da Disciplina de Educação de Jovens e Adultos – EJA que representou nossa primeira experiência com a temática.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Construtivismo e Aprendizagem.

Introdução

O objetivo deste artigo é trazer à tona o debate a respeito do método construtivista, suas implicações, principalmente na Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois diferentemente das crianças as quais foram dadas oportunidades para que frequentassem a escola no momento mais adequado, os adultos e jovens precisam ser envolvidos nas atividades, ou seja, através da mediação pedagógica, o professor deve trabalhar os conteúdos curriculares de maneira que a aprendizagem aconteça de forma envolvente e democrática, pois sabemos que o educador é um intermediador do conhecimento. É com sua ajuda que os alunos vão trocar experiências construindo o conhecimento.

Quando se pensa em construtivismo, imaginamos um educador que tenha capacidade de planejar e desenvolver seu trabalho, considerando todos os fatores que circundam o saber, tais como: a realidade do aluno, seu saber, suas vivências, entre outros fatores de relevância e que ainda consiga conduzir o aprendizado com autonomia e sem autoritarismo, que seja uma educação direcionada essencialmente aos menos favorecidos, as pessoas marginalizadas, as quais lhes foram tiradas o direito de frequentar a escola, no momento mais propício.

O presente artigo está subdividido em três partes. A primeira traz algumas pontuações com o título *Um breve histórico a respeito do método construtivista e suas contribuições para o meio educacional*. Em seguida desenvolvemos a temática: Uma educação voltada para as massas - na qual destacamos uma educação voltada para os menos favorecidos. E finalizando travamos uma discussão dos resultados de uma intervenção pedagógica, uma experiência vivenciada em uma classe de educação de jovens e adultos.

Por intermédio da atividade sobre uma temática que envolve a vida das majorias por necessidade de deslocar-se da sua terra natal a “MIGRAÇÃO”. Pontuaremos alguns dos relatos e opiniões dos educandos que em muito contribuíram conosco a fim de que pudéssemos vivenciar tal experiência.

Faremos ainda uma reflexão sobre o método Paulo Freire, sua importância na educação, além de outros autores que também discorrem a respeito do tema.

²⁰ Artigo apresentado como um dos requisitos para avaliação da Disciplina Educação de Jovens e Adultos, ministrada pela professora Maria das Graças de Araújo.

Um breve histórico sobre o construtivismo

Alguns educadores, equivocadamente, utilizaram o termo construtivismo para justificarem o não planejamento de atividades, além de acreditarem que por si só os alunos fossem capazes de assimilar o conhecimento.

Para ser construtivista não significa deixar os alunos à vontade, à mercê da própria sorte. Ao contrário do que muitos pensavam, é preciso que haja organização, planejamento e mediação. “O saber se democratiza quando são levadas em conta as hipóteses incompletas, formuladas pelos alunos, os seus saberes parciais” (FUCK, 2000, p. 29).

É possível que o educando construa seu próprio conhecimento, mas para isso, faz-se necessário a intervenção do professor, instigando, problematizando, questionando, levando seus alunos a formularem hipóteses de modo que possam avançar na aprendizagem.

A alfabetização de jovens e adultos deve acontecer de maneira envolvente de modo que os alunos se sintam valorizados como parte integrante do processo. Devemos valorizar o conhecimento trazido pelos alunos, considerar o meio onde eles vivem, promover a interação entre os saberes formal e informal.

Conforme Pinto (2005, p. 83).

O educador tem de considerar o educando com um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em crítica aos fatos, em sua literatura oral

A educação deve ser um ato político, pois, segundo Paulo Freire, ela está sempre voltada aos interesses de alguém e, conseqüentemente, contra alguém. Todavia, em um país onde predomina a desigualdade e a divisão de classes, é impossível que tenhamos uma educação que favoreça a todos.

Por isso, o educador tem papel fundamental na transformação dessa realidade, ou seja, é ele quem deve proporcionar a mudança de comportamento nos seus educandos, de forma que eles possam reconhecer a importância da educação na modificação de seu meio. Conforme Freire (1980, p. 35).

Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo...

Isto é, a partir do momento em que assume o compromisso através de sua criticidade, saindo da neutralidade, a educação supera os limites das quatro paredes indo ao encontro dos interesses dos menos favorecidos, proporcionando uma educação para a vida.

Uma educação voltada para as “massas”

Segundo Freire, a educação está sempre voltada aos interesses de alguém. Na Idade Média, era controlada pela Igreja e pela nobreza, as quais detinham o poder. Ter acesso ao saber era privilégio de poucos.

No Brasil, não foi diferente, no período colonial somente os filhos dos senhores de engenho tinham acesso à educação, de modo especial os homens que após concluírem o ensino básico eram enviados a Europa para o término dos estudos.

O direito à educação era negado às mulheres, aos negros e aos pobres. Ainda hoje, constatamos exclusão, de modo especial, das pessoas de baixa renda. A educação de jovens e adultos é vista de maneira inferiorizada, carecendo de investimentos, qualificação profissional, etc.

Quando chegam à EJA em sua maioria, jovens e adultos estão desmotivados, vêm de anos de afastamento da escola e, ainda, de muitos processos de exclusão vivenciados

em diferentes momentos da vida e por motivos distintos: social, educacional, racial, geracional e de gênero (SECAD/MEC, 2006, p. 105).

Revela-se, em cada momento histórico, a falta de interesse dos governantes em investir, a fim de que tenhamos uma educação de qualidade e para todos. Um outro fator determinante, que dificulta o acesso e permanência do aluno na escola, principalmente de jovens e adultos, está ligado ao trabalho, pois para o adulto, torna-se muito cansativo, após uma longa jornada diária de trabalho ter que frequentar uma sala de aula. Consta-se esse fato como um dos importantes motivos que estimulam a evasão escolar.

Para transformar esse contexto, precisamos lutar por uma educação de qualidade que esteja direcionada aos menos favorecidos, ou seja, uma educação que leve os educandos a perceberem seu verdadeiro papel na sociedade, a atuarem como construtores da sua própria história e transformadores da sociedade, engajando-se na luta com esta finalidade.

Quanto mais às pessoas participarem do processo de sua própria educação, maior será sua participação no processo de definir que tipo de produção produzir, e para que e por que, e maior será também sua participação no seu próprio desenvolvimento. Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam a respeito de suas expectativas, menor será a democracia (FREIRE & HORTON, 2003, p. 149).

O adulto traz consigo um vasto conhecimento, adquirido no seu dia a dia. Este conhecimento deve ser respeitado pelo educador e por meio do diálogo desenvolver uma prática educativa que encare a construção do saber com base em pressupostos científicos. Esse ato educativo, além de compreender o universo do educando tem como matéria-prima para alfabetização o seu próprio mundo, ou seja, palavras do seu cotidiano poderão ser utilizadas na aprendizagem da leitura e escrita, sendo elas as bases materiais de sua existência e os fundamentos para o ponto de partida dos demais campos do saber.

Paulo Freire concebeu a palavra que brota das vivências como sendo a geradora – grávida de sentidos políticos e linguísticos, quer dizer, aquela que, decomposta, resultará por meio da combinação das sílabas que darão origem a novas palavras, recompondo o texto que foi expresso na oralidade dos educandos no momento do diálogo. Todavia, a escolha destas palavras não deverá ser feita aleatoriamente. Deverão estar sempre associadas ao contexto social dos educandos. Analisa-se sua riqueza temática e fonética, com isso, oferecendo possibilidades aos alunos de irem vencendo suas dificuldades, de modo que avancem, cada vez mais, na sua aprendizagem, integrando a leitura da palavra à leitura de mundo.

O educador é aqui visto como um animador, e não como um professor autoritário, que superior ao aluno impõe seus métodos e conteúdos, proporciona aos mesmos uma discussão, desafiando – os a fazer a leitura de sua realidade, sua cultura, suas experiências.

De acordo com Freire (1996, p. 62), quando o educador age de forma autoritária “De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre”.

Portanto, não sendo também esse aluno recipiente, no qual é depositado o conhecimento, torna-se possível a troca de saberes, pois há de se levar em consideração sua riqueza cultural que em muito contribui para sua formação escolarizada.

Aprendendo com a migração – discutindo resultados de uma intervenção pedagógica

Nosso primeiro contato com a educação de jovens e adultos em termos de prática docente se deu por meio de uma visita à Escola “Professor Dionísio Quintino”, localizada no Bairro Beira Rio, na cidade de Rolim de Moura, como estágio da disciplina – Teoria e Prática da educação de Jovens e adultos. Após uma investigação exploratória do ambiente e dos sujeitos envolvidos neste processo, retornamos para aplicação de uma atividade de docência, que planejamos conforme orientações didáticas e decidimos aplicá-la juntamente com a professora dos educandos, que nos recebeu e colaborou, com sua maestria, trazendo informações importantes para nossa futura docência.

Decidimos pela temática da Migração, após aplicação da Disciplina de Educação de Jovens e Adultos, ministrada pela professora Maria das Graças de Araújo. Inicialmente, ouvimos a música “Triste Partida”, cuja letra é de autoria de Patativa do Assaré²¹, interpretada por Luiz Gonzaga. Os educandos receberam cópias da letra desta música e os alfabetizados acompanhavam a mesma através da leitura. No segundo momento, dispomos a turma em duplas e começamos a discutir sobre o tema. Através da letra da música, eles lembravam sua infância, a vinda da terra natal para o estado de Rondônia, de outras regiões do país e do Nordeste. As dificuldades, os problemas enfrentados e outros que envolveram a “Migração” dos educandos. A motivação principal apresentada diz respeito à esperança de que aqui iriam construir um futuro confortável para suas famílias.

Quando se deslocam para áreas de colonização, vão esperançosos de possuir sua terra para o cultivo, mas, na maioria das vezes chegam lá sem ferramentas, sem dinheiro, e não encontram por parte do governo um auxílio efetivo para realizar seu sonho – trabalhar em sua própria terra (MARTINS & VANALLI, 1994, p. 45).

Na sequência, desenvolvemos uma atividade de Língua Portuguesa, cujo objetivo foi encontrar, na letra da música, palavras conhecidas e reescrevê-las no caderno, continuamos trabalhando conceitos da disciplina de geografia: localização, Estados, municípios, regiões, etc. Logo em seguida, trabalhamos matemática, com a ajuda do mapa político, calculamos a porcentagem dos alunos que vieram de outros estados, o número de regiões, de educandos do mesmo estado, entre outras atividades.

Acreditamos ser importante trabalhar com o tema migração na alfabetização de adultos, pois o tema sempre esteve presente na vida destas pessoas, uma vez que, com o êxodo rural, houve e ainda há um aumento significativo da população urbana, até hoje a migração para as cidades em busca de uma vida melhor.

Segundo Freire, a temática é vista como aspecto importante na vida desses alfabetizandos, principalmente quando se faz um levantamento e seleção da palavra geradora aparecem as palavras: cidade, roça, lavoura, saudade, passagem, viagem, que expressam as experiências adquiridas ao longo da vida, proporcionando a leitura de mundo e também a oralidade, fator relevante quando pensamos uma educação que busca a valorização do educando, como sendo sujeito do conhecimento, capaz de construir seu aprendizado.

Considerações finais

Constatamos que a tarefa de educar é árdua, pois em um cenário de desvalorização profissional, falta de investimentos, superlotação das salas, entre outras mazelas, o professor é visto como principal responsável pela baixa qualidade do ensino.

Porém, acreditamos que o educador ainda é capaz de fazer a diferença, mesmo diante deste cenário desafiador. Quanto ao exemplo, podemos destacar a experiência vivenciada durante o estágio na **EJA**, e sua contribuição para formação docente. Tal trabalho culminou em nosso primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos, discutimos e planejamos atividades que foram utilizadas na sala de aula, atividades envolventes, capazes de despertar nos alunos seu censo crítico. Além disso, esta intervenção pedagógica mostra como é possível organizar e desenvolver atividades desafiadoras, as quais facilitam a relação pedagógica entre alfabetizandos e alfabetizadores.

Quando o educador consegue, sem autoritarismo, motivar a disciplina na sala e fizer de sua aula um diálogo e ainda considerando todos os aspectos inerentes a educação, torna – se realidade o avanço significativo da aprendizagem. Este respeito à pessoa do educando, levando em consideração fatores externos à sala de aula, foi algo que verificamos ser de suma importância, percebido ao longo da experiência.

²¹ Antônio Gonçalves da Silva conhecido por Patativa do Assaré foi poeta popular, compositor, repentista, cantor e improvisador nordestino do estado do Ceará. Através de suas letras se transformou na voz dos marginalizados, injustiçados e oprimidos de nosso Brasil.

Referências bibliográficas

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

CARVALHO, G. de. **Patativa do Assaré: um poeta cidadão**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos: Relatos de uma experiência Construtivista**. GEEMPA. Petrópolis: Vozes, 2000.

GADOTTI, M. & RAMÃO J. E. (Orgs). **Educação de Jovens e Adultos. Teoria, prática e proposta**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, J. W. **Lendo e Aprendendo: a campanha de pé no chão**. São Paulo: Cortez, 1982.

MARTINS, D. & VANALLI, S. **MIGRANTES**. Coleção Repensando Geografia. São Paulo: Contexto, 1994.

Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada. **Alfabetização e diversidade. orientações e ações para a educação das relações étnico – raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia Sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

NETO, O. Z. **Normas para apresentação gráfica de monografias e tcc**. Rolim de Moura, RO: D' Press Editora & Gráfica Ltda – ME, 2004.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de Adultos**. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

X- FREIRE E A APREENSÃO DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE CONTOS E CAUSOS: O CASO DOS JOVENS E ADULTOS²²

Izaura Borges

Resumo: O estudo em pauta é decorrente de uma pesquisa realizada por meio do Programa de Pós-Graduação em Alfabetização. A investigação se deu em torno da própria prática e partiu do pressuposto de que, tomando como referência a oralidade de “Contos e Causos”, em que perpassa a cotidianidade do aluno jovem e adulto. Constituem-se em orientações metodológicas em que as vozes de Freire, quanto à valorização da história de vida como leitura de mundo, que envolve a alfabetização política, são facilitadoras da apreensão do saber escolarizado no campo da leitura e escrita, na fase da alfabetização, fatos pedagógicos constatados na docência investigada.

Palavras-chave: Educação de Adultos, Contos e Causos, Leitura e Escrita.

Introdução

A investigação teve como objetivo dar conta de um trabalho monográfico, que tinha como tema “Contos e Causos” em que perpassa a cotidianidade na oralidade do aluno jovem e adulto.

O estudo preocupou-se com a formação continuada e em serviço da própria pesquisadora em que a orientadora do estudo e a orientanda mantiveram uma intensa cumplicidade.

Para dar conta da questão central colocada aqui, o artigo foi dividido nas seguintes partes: a primeira, que demos o título de *Necessidades sociais do uso da escrita: o caso dos jovens e dos adultos*, que chama a atenção para a questão das necessidades dos jovens e adultos, tais quais as crianças, para viverem num mundo letrado, precisam de se apropriar de conhecimentos comunicacionais possíveis de facilitarem a resolução dos problemas cotidianos. A segunda parte, que traz como subtítulo: *Metodologias aplicadas tomando como referência, contos e causos*, tratam dos aspectos abordados neste estudo, destacando alguns contos e causos que se revelaram como promotores de importantes meios mediadores de aprendizagens da leitura e da escrita entre os adultos, desenvolvendo fluências também na oralidade. A terceira e última parte, intitulada de *Procedimentos de ensino tendo como referências contos e causos*, versam sobre os resultados da nossa prática, destacando modelos de atividades que foram aplicadas bem como seus resultados na escrita, concluindo com uma breve discussão acerca da aplicação dessa orientação metodológica. A orientação freireana possibilita associar a aprendizagem de conceitos linguísticos aos conceitos da política, em que a leitura do contexto de vida une-se interligando conhecimentos das diversas disciplinas do currículo.

Necessidades sociais do uso da escrita: o caso dos jovens e dos adultos

Quando falamos de leitura e escrita, no contexto atual, compreendemos que as mudanças ocorridas nas práticas de ensino neste campo, ocorreram, em grande parte,

²² Artigo que se originou da monografia de conclusão do curso de Especialização em Alfabetização oferecido pelo Curso de Pedagogia do campus de Rolim de Moura

considerando-se os pressupostos apresentados pelos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores.

Os estudos de Ferreiro e de Freire produziram uma verdadeira revolução conceitual na alfabetização, que antes tinha o foco centrado no professor que ensina e a partir de então, passou a ser no aluno que aprende e ensina e vice-versa. No Brasil, esse pressuposto tem forte influência das ideias de Freire (1992), que defendeu a educação libertadora em contraposição à educação bancária.

Nesse contexto, esse trabalho está embasado nos teóricos que defendem os Contos e os Causos como uma estratégia pedagógica auxiliar no processo de aquisição do saber voltado para a leitura e escrita com a reescrita e leitura desses contos e causos e desenvolvimento da oralidade nos ajudaram a perceber como conduzir as estratégias pedagógicas para a aquisição do saber da escrita, leitura e oralidade tendo como recurso central para a leitura, escrita e oralidade os Contos e Causos, conhecidos pelos próprios alunos, auxiliados pelos pressupostos teóricos de estudiosos da aquisição da leitura e escrita tanto de crianças, quanto de jovens e adultos, como Ferreiro (2000); Freire (1999); Teberosky (2000); Freinet (1996); Gadotti (2005); Makarenko (1989) e Freire (1992, 1978) que consideram o educando como sujeito que aprende inserido na sua realidade social, realizando também uma leitura de mundo.

Tendo em vista a importância de trabalhar com essa realidade, faz-se necessário que o professor considere as experiências dos educandos, buscando os textos de suas histórias de vida. São partes de suas vivências, os “Causos” e “Contos” reais, - os seus textos, pois estes trazem ricas informações, que oportunizam procedimentos metodológicos necessários ao ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do sistema alfabético de nossa língua, vinculados aos demais conteúdos das diversas áreas do saber.

Sendo assim, um dos gêneros textuais fundamentais que se revelou eficiente para se trabalhar com os alunos jovens e adultos é a literatura de “Causos e Contos”, pois é a culminância da linguagem oral e escrita. O professor, segundo Curto, Morillo e Teixidó (2000, p. 90), deve entender que a intenção fundamental do conto é produzir prazer. “[...] pelo entretenimento que produz, pela beleza estética, por sua conexão com nossos sonhos e fantasias, por sua capacidade de fazer com que se vivas aventuras, heróis, mitos”.

Do ponto de vista da psicogênese da língua escrita, a criança, o jovem e o adulto são vistos como sujeitos que constroem ativamente o seu próprio conhecimento. Eles se confrontam com dificuldades e utilizam estratégias cognitivas para resolver situações problemáticas. A construção do conhecimento acontece através de informação, de socialização de reflexões sobre o objeto de estudo (língua) na relação com o mundo e as necessidades de comunicação. Reflexões estas, sustentadas por intervenções precisas e adequadas. O professor é o grande mediador, que deve proporcionar situações de aprendizagens significativas, desafiadoras e reflexivas. Como afirma Ferreiro (1997, p. 66):

A construção de um objeto de conhecimento implica muito mais que mera coleção de informações. Implica a construção de um esquema conceitual que permita interpretar dados prévios e novos dados (isto é, que possa receber informação e transformá-la em conhecimento) [...].

Assim, longe de simplesmente colocar em prática os princípios de um código, o educando acaba se envolvendo em processos de reflexão e recriação linguística que são transformadoras da própria linguagem: o que escrever, para quem escrever, o gênero e a estrutura da escrita, seus destinatários e sua função social.

Acatando o pressuposto de que é preferível ter-se cérebros bem estruturados e mão experiente, e cabeças cheias de conhecimento, que Freinet (1996) reestruturou a escola e o fazer pedagógico dos professores, convencendo-os de que apenas o uso exclusivo da palavra não bastava. Ele chamou atenção para o fato de que o educador deveria desenvolver atitudes que demonstrassem essas mudanças, capazes de tornar a escola viva, participante, mais interessante para os educadores e educandos, na construção de uma sociedade mais justa. Para tanto, o professor precisa ser um eterno aprendiz, um pesquisador da sua prática. Segundo Freinet, (1996, p. 112):

Somos todos aprendizes. Estamos todos na fase das pesquisas e ainda não descobrimos as brechas por onde subir triunfalmente aos domínios até agora proibidos. Nada se disse ainda de definitivo, a não ser o humilde reconhecimento da nossa comum ignorância.

A escola, voltada para o homem do século XXI, deve estar aberta para constantes modificações, a fim de acompanhar o progresso da tecnologia e do interesse do homem moderno. Nesse sentido, há uma exigência cada vez maior da adequação do uso da leitura e da escrita ao cotidiano. O processo de alfabetização, a partir da utilização de um trabalho de análise dos textos dos próprios alunos exige do alfabetizador um processo de negociação e conscientização, para que o aluno se sinta seguro e capaz de enfrentar os desafios.

De acordo com Freinet (2001, p. 38): “A escrita só tem sentido se somos obrigados a recorrer a ela para comunicar nosso pensamento, além do alcance da nossa voz, além das barreiras de nossa escola, [...]”.

Ele acreditava que a criança e o adulto devem ser considerados sempre o centro de sua própria educação. Cada atividade desenvolvida precisa ser um trabalho útil e criativo, decisivo e organizado coletivamente pelos estudantes. Freinet (*apud* Lopes, 1996, p. 45) defendia que:

O essencial era valorizar a livre expressão dos alunos, motivando-os a partir do que considerava necessidade vital do ser humano: criar, se expressar, se comunicar, viver em grupo, ter sucesso, agir-descobrir e se organizar. Observadas essas condições, a escola formaria, enfim, “cidadãos autônomos e cooperativos”.

Para ele o conhecimento e as competências que os educandos buscam no ambiente escolar devem estar vinculados com a vida cotidiana e com a transformação da sociedade da qual eles fazem parte. Neste contexto, o educador deve despertar, nos educandos, a necessidade de construir uma sociedade mais justa, mais digna e mais democrática.

Freire acreditava na educação baseada na realidade existencial do educando. Para ele, o ato de aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, a entender o seu contexto; é saber o porquê de tantas indagações sem respostas como a fome e a miséria. Aprender a ler o mundo é não se contentar em apenas escrever algumas palavras, sem compreender a dinâmica que une linguagem e realidade. Assim, aprender a ler e escrever são atos de educação que, por sua vez, devem estar comprometidos com a libertação dos homens.

Freire (1999, p. 26) afirma que educação é um ato essencialmente político, esclarecendo nos seguintes termos:

Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. (...) Isto significa ser impossível de um lado uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. (...) Entendemos então facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

Nesse sentido, o professor que atua junto aos Jovens e Adultos é alguém que precisa ser um leitor de si mesmo. Precisa refletir, sistematicamente, sobre a sua prática, o seu fazer pedagógico, o que sabe e o muito que desconhece quanto às suas contradições do **Ser Educador**. Precisa avaliar seus próprios receios e inseguranças, para então perceber onde está falhando e ir a busca de soluções. É partindo da leitura crítica de si que o educador poderá executar a leitura do mundo que o cerca.

Os professores devem oportunizar, aos jovens e adultos, atividades que conduzam à aquisição do saber. Desta forma, “**Contos e Causos**” sendo contados, lidos e recontados escritos e reescritos, estarão contribuindo na formação integral do jovem e do adulto e para que o conhecimento adquirido possa ir muito além de um simples saber. A preocupação também diz respeito, neste estudo, ao **saber fazer** com que o educando avance na construção do pensamento crítico-reflexivo, realize-se como indivíduo, atue e transforme a comunidade em que vive de acordo com suas necessidades. Segundo Freire (1993, p.72):

[...] a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escreve o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não em uma memorização [...] mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma auto-formação (sic) da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre o seu contexto. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os meios com os quais possa se alfabetizar.

Freire acreditava que a educação é uma forma de transformação da realidade, mas que tanto pode destruir a ideologia dominante como mantê-la. Também afirmava sobre a importância de proporcionar condições aos educandos de socializarem entre si e com o professor, de testar a experiência de assumir-se como um ser histórico e social, que pensa, que critica, que opina, que tem sonhos, se comunica e que dá sugestões.

Na mesma linha de pensamento de Freire, Gadotti (2005) defende uma alfabetização voltada para a autonomia do educando, uma educação dialógica. Para ele, a educação por si só não liberta, precisa de outros fatores, como também a alfabetização, ou seja, o ato de ler e escrever desconectado da realidade e de seu uso social acaba levando ao analfabetismo.

Para Gadotti (2005, p. 39):

[...] **ninguém alfabetiza ninguém.** O alfabetizador não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita. Entre o sujeito e o objeto deste processo de apropriação do conhecimento. Para exercer esta mediação, o professor precisa conhecer o sujeito e o objeto da alfabetização. Esta mediação consiste em estruturar atividades que permitam ao alfabetizando agir e pensar sobre a escrita e o mundo. Como dizia Piaget, é o sujeito que constrói o seu próprio conhecimento para se apropriar do conhecimento dos outros.

Entre os teóricos que destacam a importância de trabalhar a educação voltada para a construção da consciência crítica e social, Makarenko (1986) defende uma educação que forme cidadão consciente de seu papel político, um cidadão que reconheça o valor cultural, e que se torne um trabalhador preocupado com o bem-estar do grupo, ou seja, um cidadão solidário.

Na época de Makarenko, no contexto de sua docência, o estudo do meio já era uma prática constante. Para ele, os acontecimentos da escola, bons ou ruins, deveriam ser discutidos em reuniões ou assembleias, com a participação ativa dos alunos como cidadãos conscientes do seu dever, o primeiro e o último voto deveriam ser do educando.

Uma educação que prepare o cidadão para lutar pelos seus direitos, que tenha consciência do seu papel e que, portanto, acredite que, através de suas ações, pode e deve mudar a sociedade em que vive, era esse o delo de educação que de acordo com Makarenko (1986, p. 192):

Quem sabe a diferença principal entre o nosso sistema educacional e o sistema burguês repousa justamente no fato de que, conosco, o coletivo infantil deve necessariamente crescer e enriquecer, vislumbrar à sua frente um amanhã melhor e lutar por ele num jubiloso esforço comum, num sonho alegre e obstinado. Quem sabe é nisso que se resume a verdadeira dialética pedagógica.

A leitura e a escrita representam uma necessidade básica da vida em sociedade, pois a partir dessas aquisições podemos fazer leitura de mundo e exercer a vivência de emoções, de fantasia e de imaginação.

Sabemos que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, nesse processo, tenta-se satisfazer uma informação pertinente para os objetivos que guiam sua leitura.

Os objetivos da leitura são elementos que devem ser levados em conta quando se trata de ensinar aos jovens e adultos a ler e a compreender com diferentes objetivos o que ler. Com este propósito os próprios jovens e adultos serão capazes de definirem objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados.

Um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler e a escrever corretamente, pois a aquisição desse conhecimento é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas e provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essas aprendizagens.

A leitura e a escrita, como prática social, são sempre meio e nunca um fim, pois ler e escrever são respostas ao objetivo, a uma necessidade pessoal e social que deve ser incentivada e proporcionada pela escola.

O trabalho com a leitura, na escola, tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos tem sua origem na prática da leitura e necessidades sociais ou coletivas. Para proporcionar uma boa mediação, dentro de um contexto letrado, é fundamental o trabalho com diferentes tipos de textos (Informativo, Literário, Expositivo, Enumerativo, Prescritivo, Instrucional, Descritivo, Narrativo, Dissertativo, etc.). Para tanto, preocupamo-nos em dar conta de uma investigação, com técnicas e dinâmicas inovadoras no intuito de proporcionar aos alunos a possibilidades de diversas visões de experiência, de abrir caminhos para uma prática diferenciada de partilhar conhecimentos.

É preciso, portanto, olhar para todos os aspectos com olhar crítico, procurando assim transformar a realidade, repensando a escola na sua perspectiva global.

Na situação em que se encontra nossa sociedade, é necessário que o indivíduo faça leitura de mundo. Quando a escola cumpre a sua função de ensinar, o aluno é levado a se conscientizar da necessidade de um desenvolvimento global que o leve a perceber o mundo onde vive. No entanto, a escola vem produzindo leitores e escritores com enormes dificuldades para interpretar o que leem, por conta da concepção equivocada de que ler é apenas decodificar.

Essa concepção precisa ser superada. O adulto deve ser considerado leitor e escritor em potencial, que poderia, de acordo com sua condição de classe ter desenvolvida essa habilidade desde cedo. É necessário proporcionar-lhe um ambiente alfabetizador, capaz de ajudá-lo a compreender, começando pela descoberta de que a escrita é a transcrição da fala para, a partir desse momento, avançar para aquisição de conhecimentos mais complexos dessa habilidade. A decodificação ocorre naturalmente nesse processo. Esta não acontece espontaneamente, pois a escola é responsável em promover meios coerentes e contextuais de aprendizagem.

O adulto em processo de aquisição do código escrito traz consigo ideias a respeito do que seja a escrita, inclusive mais cristalizada do que a criança quando inicia na escola. Ele sobrevive numa sociedade letrada e reconhece o valor social da escrita; embora não a domine emprega critérios coerentes e de classificação de um material gráfico, muito antes de poder ler, no sentido convencional. Esse adulto tem uma visão de mundo, ouve e usa a língua antes de lê-la e escrevê-la. De acordo com Durante (1998, p. 21), o adulto:

Tem maior compreensão das funções sociais da língua, apresentando antecipações significativas e pertinentes para os textos de uso social, o que torna mais fácil chegar ao que diz o texto. Isso é fruto do conhecimento que têm da função social da escrita e por considerarem o contexto do texto, para realizar as antecipações.

É primordial que a escola proporcione aos alunos a oportunidade de ler de forma abrangente, que respeite a heterogeneidade existente numa sala de aula, as diferenças culturais e conhecimentos prévios dos alunos. A escola precisa contar com um bom acervo bibliográfico, que permita inferências de leituras e escritas significativas, de forma que promova situações reais de construção de conhecimento, e que o adulto leve para a escola um repertório significativo de múltiplas experiências.

Se fosse possível apenas em palavras quebrar o paradigma de que a “classe dominante” dita o currículo escolar, diríamos que a escola não necessita necessariamente de todas as condições favoráveis para desenvolver um trabalho criativo o contextual. Produzir diferentes tipos de leituras depende muito mais da criatividade, conhecimentos teóricos, experiência e disponibilidade do professor. Segundo Ramal (1999, p. 49):

[...] a escola tem de se tornar o espaço de todas as vozes, de todas as falas e de todos os textos, sendo o professor alguém que não se apresenta como possuidor de um saber maior do que o dos demais, capaz de corrigir e de aprovar a escrita dos outros, mas sim como alguém que vem dialogar e criar as condições necessárias, como mediador, para que todas as vozes sejam ouvidas e cresçam juntas.

Levando em consideração tais condições, a escola deve promover meios capazes de produzir um ensino significativo para garantir resultado satisfatório de aprendizagem tanto do docente quanto do discente. Resultados estes que não têm se consolidado e não se consolidará numa sociedade pautada pelo poder hegemônico de uma classe sobre a outra, mas através de uma educação libertadora. Como afirma Freire (1992, p. 68):

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e que os “argumentos de autoridade” já não velem. Em que, para ser – ser, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Despertar e encorajar para a leitura e a escrita, na escola, é um desafio que não pode ser perdido de vista. Uma vez que o aluno é despertado para uma leitura prazerosa que o leve a ler o mundo onde está inserido, que isto torne um hábito nele internalizado, este sempre sentirá necessidade de buscar novos meios pelos quais construirá seu próprio conhecimento.

Nessa perspectiva, deve-se respeitar o adulto inserido no contexto social e cultural que lhes transmitem informações com as quais interagem através da linguagem ora. A escola necessita criar situações que promovam a abstração necessária à linguagem escrita, de modo que favoreçam o desenvolvimento do aluno nessa linguagem, oferecendo-lhe condições de expressar oralmente e através da escrita de modo compreensível para seus interlocutores, que não participaram da mesma situação de comunicação. É importante salientar que nem o conhecimento nem o ser humano existem em si só.

Despertar nos alunos o gosto pela leitura e escrita implica valorizar as suas produções e não utilizá-las como avaliação. Divulgá-las de forma a incentivar a leitura e a escrita por prazer, promovendo um crescimento intelectual e não para ser criticado pelo professor que lhe atribui uma nota após uma correção de sua tarefa, nem sempre “justa”, até porque toma por base casos do emprego da língua, artificial.

É importante que o ato de ler e escrever se torne funcional, que faça parte da vida cotidiana de cada aluno e que estes compreendam que não basta apenas saber decodificar as palavras e interpretá-las. É preciso compreender os significados, as funções dos textos que estão sendo trabalhados com os educandos.

O desafio que, efetivamente, se coloca aos educadores é trabalhar na perspectiva do letramento com o aluno desde o início de sua escolarização, de modo que ele tenha contato com a escrita verdadeira – a escrita que corresponde aos usos sociais de sua cultura. Assim, é preciso que os alunos dominem o código escrito, mas que, simultaneamente, conheçam instrumentos adequados para atingir a produção de conhecimentos como leitores e produtores de textos, como uma das condições fundamentais, como importante instrumento da comunicação dos dias atuais.

A linguagem escrita, pelo valor social que tem, está presente nas relações sociais, muitas vezes, de modo muito pouco explícito. Basta considerar a oralidade de quem é usuário da escrita que se apresenta muito marcada por ela, às vezes dificultando a compreensão do sentido do que é falado por aqueles que não são tão próximos dessa modalidade de linguagem.

Nesse contexto, cabe à escola promover atividades significativas com o propósito de oferecer ao educando um aprendizado dentro da sua realidade. Com o adulto não é diferente. Como afirma Durante (1998, p. 19): “Suas experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento psicológico”.

Considerar o que o aluno traz da sua experiência de vida é fundamental para desenvolver uma proposta de educação voltada para a construção de cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Segundo Faundez (1989, p. 27):

A alfabetização deve, antes de tudo, contribuir para que a grande maioria da população intervenha concretamente na reconstrução nacional – eliminando os vícios da antiga sociedade, elitista, injusta, antidemocrática, na qual reinava a desigualdade, e edificando uma sociedade fundada nos novos valores da solidariedade, justiça, igualdade social, uma sociedade verdadeiramente democrática.

Uma das propostas pedagógicas que possibilita um trabalho, levando em consideração a experiência e a realidade do educando, é o trabalho com contos e causos. Pois além de trabalhar a oralidade permite desenvolver atividades de reescrita e recontos e consolidar capacidades de leitura e escrita aos educandos que estejam no 3º ano da **EJA** e que ainda não se apropriaram da leitura e escrita padrão cobrada pela escola.

Conto é um dos gêneros literários da prosa de ficção. Frequentemente conta-se a amigos histórias sobre acontecimentos da vida diária. Do mesmo modo, podem-se contar anedotas para fazê-los rir ou para explicar melhor o que se quer dizer. Tais modalidades de narrativa possuem um íntimo parentesco com o conto, mas este tem vários elementos que lhe dão características próprias. Um conto é cuidadosamente citado e deve ter unidade. Todos os seus detalhes desempenham um papel preciso e ampliam seu efeito. O conto, segundo Guimarães (2000, p. 93):

...se desenvolve a partir de uma falta ou injustiça. Passa-se por funções intermediárias marcadas por interdições, transgressões, interrogatórias, combates, provas, perseguições, ajudas até se chegar ao desfecho, sinalizado por uma punição, vitória ou recompensa. As funções se desenrolam segundo as que as precederam, uma afetando a outra. [...] Um conto deve, portanto, compreender várias sequências, que por sua vez, podem-se entrelaçar, intercalar ou interromper para outra se encaixar.

Com relação ao romance, o conto, enquanto gênero, diferencia-se não somente por ser menor, mas também por sua dramaticidade estar condicionada ao relato de uma única situação. Os seus personagens são em geral retratados rapidamente, com poucos detalhes. Como afirma Bakhtin (1981, p. 123):

[...] por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado.

Os Contos podem ser classificados, de acordo com Guimarães (2000, p. 93), em: “Histórias de animais, contos populares comuns, pilhérias e anedotas, contos de meninos, contos acumulativos ou de repetição, contos não classificados”.

Podemos acrescentar ou desmembrar em contos de fadas, de assombração, de terror, que são considerados por Bakhtin (1981) como gêneros primários. O trabalho com contos e causos é importante, pois favorece o cultivo da memória oral para reconstruir a história, uma forma viva de reivindicar o passado dos povos e de revelar os estilos de vida de um passado recente, de um mundo que está desaparecendo por causa das mudanças culturais. A recuperação de personagens e ambientes, histórias e crenças, tornam-se vitais para reconstruirmos as genuínas experiências histórico-culturais das pessoas que repovoam a vida do lugar.

Diferentemente das histórias extraídas dos livros, as histórias escutadas através de relatos orais trazem, no seu contexto, uma memória coletiva emanada das vivências matizadas pelas cores do medo, da esperança, dos afetos, das aprendizagens simples, dos próprios habitantes da região. Pelo fato desses procedimentos pedagógicos terem raízes na sua terra, com seus valores e verdades também simples se identificam com a comunidade e com o ensino que considera suas vivências.

No contexto da alfabetização, da leitura e da escrita, o letramento vem surgindo como uma prática de atividades orais e de leitura e escrita que possibilita a formação do cidadão-leitor crítico.

De acordo com Soares (2001, p.18), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A utilização de procedimentos tanto da linguagem oral como da linguagem escrita, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la.

Massini-Cagliari (2001, p. 28) conceitua a língua da seguinte forma:

[...] a língua possui duas modalidades: a oral e a escrita. Embora consista em uma representação da fala, a escrita não é uma transcrição dela. Assim, fala e escrita não coincidem, mesmo sendo modalidades da mesma língua, uma vez que cada uma tem as suas próprias regras de realização.

Mesmo reconhecendo que a escola não é a responsável única para desenvolver a linguagem, um dos desafios que cabe a ela é o de produzir conhecimentos que se situem na encruzilhada de vários saberes dos indivíduos. Isto significa dizer que um conhecimento socializado e refletido requer, sobretudo, uma compreensão da narrativa de vida de cada um, descobrindo suas profundas conexões com a língua falada e escrita. Nesta ordem de raciocínio, a escola, ao oferecer a modalidade de educação para jovens e adultos (EJA), busca resgatar/saldar uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio do conhecimento da escrita e da leitura como bens sociais.

Na escola, ou fora dela, seja qual for a força empregada para conquista de políticas públicas para elevar nível de escolaridade, a alfabetização deve ser instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. Como diz Soares (2001, p. 24):

[...] um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva,... se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

O trabalho com a língua necessita estar inserido em atividades significativas, tais como: leitura, reconto, roda de conversa, escrita e reescrita de textos, atividades em que segundo Weisz (2001), a criança tem que pôr em jogo tudo que pensa e sabe. Se assim for, a criança saberá que tem problemas a resolver e decisões a tomar, com o adulto não se dá diferente. Pelo contrário, aprofundam-se os problemas e soluções a serem tomadas em patamares bem mais e elevados no coletivo da existência para sustento da família e demais convívios sociais. Por isso, o conteúdo trabalhado mantém suas características de objeto sócio-cultural real e ao mesmo tempo o professor garante o máximo de circulação de informação possível entre os alunos. Mas ressaltamos que as atividades reais com a língua devem aparecer ao longo de toda escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização.

Soares (2001, p.16) diz que “a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão”.

Outro princípio de suma importância na sala é o reconto. Mas, para que o adulto tenha habilidades para recontar algo que ouviu ou acontecimentos lidos, é preciso que ela tenha se espelhado em outro leitor. Mesmo assim essa não é uma tarefa fácil, pois em um reconto o aluno terá que se lembrar de muitos detalhes e reconstruir mentalmente o texto.

Embasadas nesta perspectiva teórica, realizamos nossa prática, no decorrer do ano de 2006, a qual destacamos, a seguir, mencionando que a pesquisa foi desenvolvida em uma classe da II etapa, do primeiro segmento, em que o conto e o reconto de causos possibilitaram o avanço da aprendizagem da leitura e da escrita entre alfabetizando e pós alfabetizando, cujos investimentos foram no falar, o ouvir o ler e o escrever estiveram presentes, pois avançando no processo de aprendizagem adquiriram maior confiança em si mesmo. E como nos alerta

Soligo (2001, p. 5): “Acreditar na própria capacidade é decisivo não só para a aprendizagem escolar, mas também para o desenvolvimento pessoal como um todo”.

Metodologias aplicadas tomando como referência contos e causos

Os adultos que aprendem a ler e escrever passam, ao longo da aprendizagem, por um processo de transformação que vai muito além da simples alfabetização: o contato com a escola modifica a imagem que a pessoa tem de si mesma e permite a superação de limites e preconceitos. A educação de jovens e adultos deve ser vista como educação permanente cujos princípios pedagógicos são: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

A concepção de sujeito deve ser vista como apropriação de seu ser como sujeito reflexivo, expressivo e transformador.

Dentro desse contexto, sentimos a necessidade de trabalhar a leitura e a escrita por meio da metodologia do reconto de contos, roda de conversas, leitura compartilhada, leitura feita pela professora e reescrita de contos. Esse procedimento despertou a atenção dos alunos jovens e adultos, garantindo a qualidade da alfabetização necessária a eles que dependem da escola para a ampliação de seu conhecimento sobre a linguagem escrita na sociedade aprofundando essa capacidade correspondente ao 3º ano do 1º segmento da EJA.

Diante do exposto, os objetivos que nortearam a investigação da nossa própria ação pedagógica podem ser assim explicitados:

- Identificar quais as estratégias de aprendizagem que têm possibilitado aos jovens e adultos a distinção entre contos e causos na produção de textos e de outras narrativas que conhecem;
- Analisar os resultados da aprendizagem advindos da prática pedagógica pautada em contos e causos expostos, lidos, escritos e reescritos pelos próprios alunos, provenientes de suas experiências.
- Avaliar o percurso da nossa própria docência, percebendo até que ponto a referência metodológica que tem como ponto de partida “**Contos e Causos**” com o fim também de os objetivos de contemplar a interdisciplinaridade.
- Considerar as interconexões do procedimento didático com base em “**Contos e Causos**” em que os conteúdos específicos das disciplinas de História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Físicas e Biológicas partem do que tratavam estes os contos e causos, que foram conhecidos pelo educandos.

Compreendendo que a educação de jovens e adultos se dá sob uma perspectiva do processo de alfabetização como construção de significados, a prioridade do trabalho pedagógico deve estar colocada nos usos da língua escrita e nas interações que os alunos fazem com os escritos no seu cotidiano.

De acordo com a proposta curricular de Educação para Jovens e adultos (Brasil, 2001, p. 31 e 32):

Os adultos analfabetos podem escrever enunciados significativos baseados em seus conhecimentos da língua, ainda que, no início, não produzam uma escrita convencional. É com essas produções que o educador deverá trabalhar, ajudando o aprendiz a analisá-las e introduzindo novas informações.

A linguagem escrita é vista como objeto de conhecimento a ser construído. No percurso do trabalho, foram enfatizadas atividades que favoreceram a experiência com o escrito, e valorizadas as produções dos alunos enquanto hipóteses explicativas sobre a escrita.

Procedimentos de ensino tendo como referências contos e causos

Considerando o problema e o objeto desta investigação, optamos pelo estudo de caso, de cunho qualitativo, tendo como objetivo o nosso compromisso profissional e acadêmico de avaliar a sua própria prática docente. Isso requer o auxílio da pesquisa participante em que pesquisadores e os envolvidos com a situação pesquisada se confundem com o objeto de estudo.

Para tanto, por meio da imersão intensa na pesquisa avaliando a própria prática através da observação participante como relevante para o levantamento de dados relativos aos diversos eventos pedagógicos que envolveu todo o contexto do aprendizado dos adultos do 3º e 4º anos do 1º segmento da EJA.

Neste sentido, diferentes recursos foram utilizados como auxiliares nessa investigação, tais como: avaliação dos escritos e reescritos dos educandos, das oralidades – gravadas e transcritas que deram origem aos escritos dos educandos.

Compreendemos como de fundamental importância catalogar os cadernos de produções dos educandos para comparar seus registros diários e suas produções com a hipótese que levantamos no início do estudo, que ao tomar como referência “Contos e Causos”, provenientes das vivências dos próprios educandos como atividades possíveis para ajudá-los a avançar na aquisição das habilidades de leitura e escrita. Estas habilidades revelaram relevância significativa para auxiliá-los na resolução de problemas do seu cotidiano na medida em que avançam na interpretação dos gêneros literários, de suas escritas e reescritas.

O fato de investigarmos a nossa própria prática requer chamar atenção para o que Bakhtin chama o “eu e o outro”, que existe em cada ser que aprende e ensina sob influência da aprendizagem que advém das relações inter intrapessoais. Portanto, da ação individual e coletiva no ato de aprender. Assim, considera a existência de outras vozes/discursos, que envolvem a aprendizagem e que se encontram no nosso caso, nos diversos olhares que o nosso referencial teórico possibilitou para avaliar o objeto de estudo em pauta.

Dessa maneira, foi tomada como base a técnica da “**análise do discurso**” em que se encontra implícita a concepção teórica e epistemológica que orientou a nossa investigação. Por tais razões, elegemos como referência para avaliar os discursos orais e escritos dos sujeitos alvo do estudo, autores como Orlandi (2009), Bakhtin (1997), Vygotsky (1991) dentre outros.

Esta investigação tomou “**Contos e Causos**” como ponto de partida para as estratégias auxiliares dos procedimentos pedagógicos na aquisição do conhecimento no campo da leitura e escrita na educação de jovens e adultos. Sendo assim, nos utilizamos da análise dos discursos, como a técnica mais adequada para avaliar os fragmentos das falas dos educandos, que revelarem as bases das aprendizagens expressas na sua oralidade e nos seus escritos. Foi possível comparar os limites iniciais do processo de aprendizagem e os avanços consolidados a cada recontagem e reescritos dos contos e dos causos, trabalhados no percurso da investigação.

Orlandi (2009, p. 77), ao defender a análise do discurso, diz que:

Os procedimentos da análise têm a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e de sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos.

No momento em que a língua é usada como intenção, a língua não é tão somente a materialidade fônica, mensurável, através das particularidades de uso da língua no discurso. Ou, melhor dizendo, a língua vai ser pensada como discurso, e discurso, neste sentido, é estratégia ou meio de se atingir determinado fim. Meio este, que torna a língua um instrumento para ser usado na arena das ações. Para Bakhtin (1997, p. 147):

A língua não é o reflexo das hesitações subjetivas psicológicas, mas das relações sociais estáveis dos falantes. Conforme a língua, conforme a época e os grupos sociais, conforme o contexto apresente tal ou qual objetivo específico, vê-se dominar ora uma forma ora outra, ora uma variante ora outra.

A linguagem tem como objetivo principal a comunicação sendo socialmente construída e transmitida culturalmente. Portanto, o sentido da palavra instaura-se no contexto, aparece no diálogo e altera-se historicamente produzindo formas linguísticas e atos sociais. Segundo Vygotsky (2005, p.41):

O fato mais importante revelado pelo estudo genético do pensamento e da fala é que a relação entre ambos passa por várias mudanças. O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes; podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente.

André e Lüdke (1986, p. 11) colaboram com essa afirmativa quando dizem que, “A *pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento*”. O ambiente de estudo, qual seja, a sala de aula de 3º ano do ensino fundamental, ao ser observado em momentos diversificados, oferece uma variedade de dados ricos em descrições de fatos.

Sendo assim, Vygotsky (1993, p. 44) contribui com as ideias apresentadas acima quando diz que:

[...] O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitindo o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

Como professora investigadora da própria prática, o foco da pesquisa se constituiu na avaliação dos resultados de aprendizagem em duas turmas, de 3ª e 4ª etapa da EJA, atuando como docente. Os dados foram coletados através de registros durante o período proposto, quando foram relatados todos os acontecimentos em sala de aula diariamente, e atentamos para questões de como os alunos desenvolveram a leitura de “**Contos e Causos**” e como eles utilizaram o reconto e a reescrita dentro de uma proposta interdisciplinar. Os recontos foram gravados em fitas e transcritos as falas para melhor serem utilizados na análise. Os registros foram feitos em um caderno de campo específico para a pesquisa e avaliadas cuidadosamente os escritos dos sujeitos que foram eleitos para a amostra.

Ramal (1999, p. 49) vem reafirmar a importância da produção textual pelo educando, como um aprendizado a ser construído. Segundo ele:

Levar o aluno a se tornar autor dos próprios textos é tarefa que a área de Língua Portuguesa assume na dimensão da formação da cidadania. Afinal, produzir textos, desejar criar e expressar-se é um aspecto fundamental na formação de sujeitos que vivem numa cultura letrada. O aluno que se torna autor de textos pode caminhar na direção de tornar-se autor da própria vida, criador de seu próprio papel no contexto mais amplo e perceber-se como alguém que pode a vir a contribuir com uma linha na grande história humana que se constrói com a soma de todos os textos, pessoais e sociais.

Através da realização das atividades propostas, os alunos compreenderam e incorporaram na sua prática de escrita, as características do gênero estudado e também melhoraram a sua escrita, a linguagem que se escreve e algumas dificuldades ortográficas foram sanadas. Esse deve ser o papel do professor, segundo a Proposta Curricular de Educação para Jovens e Adultos (Brasil, 2001, p. 58), que indica o seguinte:

[...] procurar compreender esse processo de elaboração da escrita dos alunos para poder prestar-lhes uma ajuda adequada. Para isso é preciso criar situações em que os alunos possam colocar em jogo aquilo que sabem, expor suas elaborações sobre a linguagem escrita, discutir sua produção com outros colegas, sentir a necessidade de melhorá-la.

Após a socialização da leitura com função coletiva, em voz alta dos próprios textos, na íntegra, procurando levá-los a perceber a sua dificuldade ortográfica, em seguida buscávamos propor a escrita de listas de palavras com a mesma semântica, fazendo a comparação com a escrita anterior, de forma individual e coletiva. Para exemplificar, destacamos aqui algumas palavras contidas nas reescritas dos contos e causos trabalhados em sala e expostos acima:

Palavras com dígrafos do tipo – “RR” como: **caregado = a carregado e marom = a marrom**, após perceberem que foram suprimidas letras nas palavras de sua reprodução escrita; apresentávamos a proposta de consulta em dicionários de autores diversificados para que os próprios alunos percebessem em que consistia sua dificuldade ortográfica daquela família silábica. Esses procedimentos metodológicos os levam a perceber a escrita conforme a norma “cult” das palavras e fazer uso delas no seu cotidiano.

O professor alfabetizador e de outras áreas do conhecimento, quer de crianças, jovens ou adultos, ao tratar do sistema de linguagem no campo da oralidade ou da escrita, precisa se preocupar quanto ao uso do conhecimento escolarizado, evitar os preconceitos linguísticos presentes nas chamadas “normas cultas”. Estes preconceitos condicionam os educandos a um sentimento de capacidade inatingível de ser alcançada por eles. Sobre a norma culta, Bagno (2003, p. 42- 43).

A maior dificuldade em lidar com a norma culta é precisamente o fato dela ter dupla personalidade, o fato de por trás desse rótulo – norma culta – se esconderem dois conceitos opostos no que diz respeito à língua que falamos e escrevemos”. O primeiro desses conceitos é o que poderíamos chamar de do senso comum, tradicional ou ideológico, e é aquele que tem mais ampla circulação na sociedade [...].

No caso das palavras escritas com o “Ç” com som de “S” como: **pescosso = a pescoço e criansa = a criança**, recorremos ao mesmo procedimento de uso do dicionário, comparando com a escrita anterior dos educandos. A estes procedimentos, acrescentamos a comparação com escritas de lista de palavras, recorte de palavras no jornal em que os alunos pudessem perceber a escrita “padrão” da atividade proposta para avançar a competência da escrita nas dificuldades específicas, buscando ultrapassá-las, colocando-as em prática.

Bagno (2000, pp. 71-72.), em sua obra *Preconceito Linguístico* acentua que:

Por isso eu me pergunto: será que ‘doando’ a língua padrão a um indivíduo das classes subalternas, ele vai automaticamente, tornar-se um padrão? Não é mera coincidência etimológica o fato de padrão e patrão serem duas formas divergentes de uma mesma origem comum: o latim *patronu* -, que tem também a mesma raiz de paternalismo e patriarcalismo. [...] falar da língua é falar de política e em nenhum momento esta reflexão pode está ausente de nossas posturas teóricas e de nossas atitudes práticas de cidadão, de professor e de cientista. Do contrário, estaremos apenas contribuindo para manutenção do círculo vicioso do preconceito linguístico e do irmão gêmeo dele, o ciclo vicioso da injustiça social.

Sendo assim, a nossa preocupação básica ao tomar como ponto de partida os “**Contos**” e “**Causos**”, conhecidos pelos educandos, tivemos sempre o cuidando, de tratar acerca de seus problemas, suas histórias de vida para podermos compreender e respeitar a sintaxe trazida de suas vivências. Agindo dessa maneira, demonstramos compreender as razões pelas quais precisamos entender as variantes linguísticas regionais e os motivos que fortalecem os preconceitos em relação aos diferentes dialetos que caracterizam as diversas regiões do país, bem como as razões impostas pelo padrão dominante da língua, que é o ditado pela classe dominante.

Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido com uma turma de Jovens e Adultos da Escola Municipal Dionísio Quintino, no município de Rolim de Moura, Rondônia. Teve o objetivo de compreender e relatar como se dá a aquisição da leitura e da escrita pelos adultos, tendo como procedimentos pedagógicos a utilização de “**contos e causos**” como base para o reconto e reescrita dos textos na prática interdisciplinar. Sabemos que os adultos que aprendem a ler e escrever ao longo da aprendizagem passa por um processo de transformação que vai muito além da simples alfabetização. O contato com a escola modifica a imagem que a pessoa tem de si mesma e permite a superação de limites e preconceitos, conforme a concepção pedagógica defendida pelo educador e assimilada pelo educando.

O percurso da produção deste trabalho permitiu aprofundar tanto do ponto de vista teórico quanto prático, questões fundamentais que envolvem o processo de aquisição da escrita e da leitura de acordo com a “norma padrão”. Permitiu ainda, alfabetizar aqueles jovens e adultos que iniciaram o ano letivo, sem o domínio dos rudimentos primários da escrita numa sala de 3º e 4º anos de educação de jovens e adultos da escola pública.

Foi possível situar a temática desde o ponto de vista histórico no Brasil e em Rolim de Moura, procurando compreender as mudanças que têm ocorrido nos últimos anos no contexto da EJA. Ao tratar deste assunto, buscamos mostrar que a partir do procedimento pedagógico que parte do reconto de “Contos” e “Causos” para orientar a formação de habilidades na escrita e a leitura, foi acatado também as orientações da sócio e psicolinguística, considerando os pressupostos freireanos. Com tais orientações foi possível facilitar/possibilitar aos educandos jovens e adultos avançarem na aquisição do saber escolarizado, no nível de ensino em pauta. É uma estratégia que permite o diálogo entre a experiência do jovem e adulto, seus saberes que são expressos na oralidade e estimula sua relação com o escrito. Amplia, assim, a autoconfiança dos aprendizes e permite que se encoraje na busca daquilo que ainda não sabem.

Nesse sentido, a educação de Jovens e Adultos deve ser vista como educação permanente cujos princípios pedagógicos são: identidade, diversidade, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização. Todos esses princípios fluíram sob a perspectiva dos procedimentos metodológicos com que trabalhamos. O aluno deve ser visto como sujeito reflexivo, expressivo e transformador; o currículo a ser proposto tem por base uma ação dialógica, que, por sua vez, implica em um processo dialético de reflexão-ação-reflexão, que possibilita uma inserção crítica na realidade dos educandos. Realidade que é problematizada mediante as vivências individuais e interferências comum-coletivas das problemáticas sociais avaliando quais são os caminhos da luta para as soluções desses problemas.

O estímulo por meio da leitura, escrita e reescrita de contos e causos entre os quais o educando se encontrou mergulhado através de sua história de vida, possibilitou avançar a consciência dos alunos no desvelamento da realidade, que conforme defendem Freire & Macedo (1990, p. 105), quando afirmam que,

[...] O novo conhecimento revela a razão de ser que se encontram por detrás dos fatos, desmitologizando, assim, as falsas interpretações desses mesmos fatos. Desse modo, deixa de existir qualquer separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. A leitura de um texto exige agora uma leitura dentro do contexto social a que ele se refere.

Partindo do pressuposto de que todos são capazes de aprender, demonstramos nossa confiança no potencial de cada um dos alunos, buscando acompanhar e refletir sobre seus progressos e suas dificuldades. Mas isto não impediu que encontrássemos dificuldades que precisavam ser superadas a partir de novos estudos e pesquisas que permitiram esclarecer melhor o que ocorre com cada adulto em seu processo de crescimento na aquisição da leitura e da escrita. Esse é um grande desafio de cada educador, que em Vygotsky (1991) encontramos os horizontes para responder nossas indagações e orientar nossa prática, avaliando avanços e dificuldades dos alunos.

Frente a esses desafios, pressupõe um novo professor, um professor bem preparado para ser o grande articulador do processo, aquele que irá instigando o aluno a se aproximar dos novos conhecimentos que o ajudarão a se desinibir, a questionar/problematizar o conteúdo escolarizada em consonância com o saber apreendido em outros espaços de vivências. Uma postura despojada, de simplicidade e de abertura para o diálogo, será decisiva para que o aluno ganhe maior autonomia e autoconfiança. Comentar e sugerir, mais do que corrigir. Dialogar, mais do que mandar. Ouvir, mais do que falar. Levar à construção. Ser um parceiro de uma aprendizagem em que ambos são sujeitos que, no próprio sentido da expressão, têm vez e voz.

Acreditamos que esta investigação se constitui como um ponto de partida para aprofundar estudos subsequentes com este viés desafiante que ousamos experimentar.

Avaliamos a nossa própria prática, tendo como referência a aquisição do conhecimento da leitura e da escrita por meio do estudo de contos e causos. Os “**contos e causos**” eram

geralmente sugeridos e selecionados pelos docentes e discentes da EJA, o que permitiu no percurso do trabalho, reduzir sobremaneira os índices de evasão nesta modalidade de ensino, que persistia anos após anos nas salas com as quais tínhamos experienciadas práticas com propostas rotineiras, que nos proporcionava pouca satisfação e entusiasmo pela docência.

Mesmo considerando as limitações da pesquisa espero que possa contribuir para que outros pesquisadores e professores aproveitem e compreendam a importância de permitir que o aluno construa seu conhecimento dentro de um mundo letrado, a partir de suas próprias experiências de vida.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, L. e ANDRÉ M. Elzira, D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua e poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Preconceito linguístico: o que é e como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular – 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília, MEC, 2001.

CASCUDO, C. **Contos tradicionais do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Global, 2004.

CURTO, L. M; MORILLO, M. Ministrál e TEIXIDÓ, M. M. (Org.). **Escrever e Ler**. Vol. 2ª Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FAUDEZ, Antonio. **Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina**. [Tradução – Maria da Graça Abreu *et al.*]. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: 4. ed. registros de uma experiência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo & DONALD Macedo. **Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GONZÁLES, N. T. M. (Tradução e Adaptação). **Contos de assombração**. São Paulo: Ática, 1997.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In CHIAPPINI, Ligia. (coord. Geral). **Gênero do discurso na escola**: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica. São Paulo: Cortez, 2000.

KERBER, I. de M (Org.). **Histórias cabulosas que nossos avós contavam**. Rolim de Moura: Produção Gráfica: Marcelo Souza, 2005.

LISPECTOR, C. **Felicidade clandestina**: contos. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOPES, J. & FREINET, confira: em seu centenário, o grande educador continua vivo na sala de aula. In. **Nova escola**. São Paulo, ano XI, nº 93: maio/1996.

MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. Volume 2ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização**: Coesão e coerência. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

MEC. **Proposta curricular da educação de jovens e adultos**. Brasília, 2001.

ORLANDI, E. **Análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 2009.

PRETI, D. **A linguagem dos idosos**: um estudo da análise da conversação. São Paulo: Contexto, 1991.

RAMAL, A. C. Língua Portuguesa: O quê e como ensinar. In. BRASIL. **Salto para o futuro – educação de jovens e adultos**. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

RAMOS, Graciliano. A baleia. In. MORICONI, Ítalo. (org.) **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RIBEIRO, M. L. S. **Memórias**: a luta pelo ensino público e gratuito numa universidade particular – A PUCSP. São Paulo: Autores Associados, 2001.

SOARES. M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2ª ed., Belo Horizonte: Ática, 2001.

SOLIGO, R. Dez importantes questões a considerar. In. BRASIL. **Coletânea de textos do programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA)**. Ministério da Educação. (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). Brasília, 2001. (Módulo 2).

TEBEROSKY. A. **Aprendendo a escrever**: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Ática, 2002.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

XI - ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PEDAGOGIA FREIREANA E CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS NA FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES DE JOVENS E ADULTOS²³

Maria das Graças de Araújo
Verônica Elizeu de Araújo Fernandes

RESUMO: O texto originou-se do projeto de pesquisa e extensão: *Formação continuada de alfabetizadores de jovens e adultos – pedagogia freireana e teorias convergentes*, cuja preocupação central é descrever parte do percurso metodológico que se destacaram no processo de formação em consonância com os pressupostos freireanos e convergências com teorias de outros autores.

Palavras-chave: Multimídia, Diálogo, Formação Continuada, Tema Gerador e Transformação Social.

Introdução

O estudo, que deu origem a este artigo, é resultado de dois anos de atividades desenvolvidas no projeto de formação continuada que, numa visão freireana, buscou analisar processos da alfabetização de jovens e adultos, ao mesmo tempo em que conjugou o tripé do ensino, pesquisa e extensão. A metodologia de intervenção pedagógica que orientou o projeto referido projeto foi a pesquisa participante, através da qual pesquisadores e pesquisados são sujeitos e objetos da pesquisa. Ou seja, todos os envolvidos no processo, pesquisam e são pesquisados.

A importância de sistematizar este trabalho deve-se ao fato de acreditarmos na atualidade de Freire tanto quanto seus postulados teóricos que embasaram a sistematização do método de alfabetização quanto ao conjunto de formulações que partiram do método e deram origem à pedagogia do oprimido - razão pela qual foi denominada de **Pedagogia freireana**.

Apresentamos ao longo do estudo, exemplos práticos, resultados alcançados com este modelo metodológico e implicações decorrentes da descontinuidade dos projetos de atendimento aos adultos, advindo de interesses impostos pelas políticas públicas, que se reivindicam capazes de acabar com o analfabetismo, gerando campanhas de Alfabetização dos jovens e adultos,

Para dar conta da proposta destes escritos, dividimos o texto em dois itens: o primeiro trata de um pequeno esboço sobre como realizar o planejamento para a alfabetização com o título de “Planejamento para alfabetizar jovens e adultos com base no Método Paulo Freire”. O último trata sobre os tipos de recursos pedagógicos possíveis de dar conta desta prática alfabetizadora e discute sobre diversas inter-relações de pensamento de Freire com outros autores como Smith e Cagliari e tratamos também de aspectos linguísticos e metalinguísticos, que diz respeito “A construção do conhecimento por meio do mapa conceitual X palavras geradoras: outras convergências com Freire”.

O leitor pode perceber que os demais estudiosos enfatizados nos diversos itens do texto corroboram com as ideias de Freire no sentido de facilitar para que os educadores

²³ Texto apresentado em Comunicação Oral no II Seminário de Educação - Interculturalidade Políticas Públicas e Educação Escolar, promovido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rondônia do Campus de Rolim de Moura, ocorrido no período de 13 a 15 de outubro de 2009.

atentos possam dar conta da prática alfabetizadora, quer de crianças, jovens ou adultos ao ensinar a leitura e a escrita com a devida competência com o método requer.

Planejamento para a alfabetização de jovens e adultos com base em Freire

Falar sobre a prática da alfabetização que toma como referência a pedagogia freireana pressupõe falar também da sua atualidade e dos estudos mais avançados acerca do que é alfabetizar crianças, jovens e adultos. É importante também compreender, como falou Gadotti (2001), em sua obra *Convite à leitura* de Paulo Freire, a possibilidade de reinventar o método de alfabetização de Paulo Freire.

O nosso estudo confirmou o que já estava apontado em noutras experiências registradas como aponta Gadotti conforme na referida obra. Destacamos também, que é preciso ir além das inegáveis contribuições de Freire, quanto às orientações concernentes à alfabetização política quanto a necessidade de ultrapassar as constatações da luta de classes, mas como reconhecer o caminho para romper com as diferenças entre opressores e oprimidos. Freire (1987), na *Pedagogia do oprimido* faz referência à fala do Doutor Aguirre quanto a mudança da situação de exploração de classe que se dará conforme ele com o uso de Povo, da Palavra e da Pólvora. Porém, não esclarece que processo de luta o povo precisa recorrer na conjugação destes três “Ps”,

Já Mézaros (2003, p. 109) nos explica que estamos no século que se põe em voga a frase de Rosa de Luxemburgo ‘Socialismo ou Barbárie’ e ainda acrescenta no pessimismo, que isso é, o Socialismo, se estabelecerá se ainda houver tempo antes que catástrofes naturais decorrentes da degradação da natureza reflexo da exploração gananciosa dos especuladores do capital, não tiverem acabado com a capacidade de vida na terra.

Mas preferimos a orientação marxista e não navegar neste pessimismo e acreditamos na derrota ideológica da burguesia e construção da revolução social para estabelecer o socialismo e acabar com as mazelas impostas pela classe dominante dentre elas as altas taxas de analfabetismo, onde se insere a presença dos jovens e adultos analfabetos.

Indicar e promover orientações para acabar com o analfabetismo é parte da luta pela promoção da igualdade de classe e por isso reivindicar que os recursos tecnológicos disponíveis na sociedade estejam à serviço de todos os níveis de ensino para todas as faixas etárias.

Trabalhar com recursos tecnológicos, como vídeos e outros recursos, correspondem a disponibilizá-los para o convívio dos educadores e educandos como uma das dimensões da capacidade do homem criar auxílios artificiais para sua memória. Porém, os alfabetizadores de crianças, jovens e adultos precisam ajudar os alunos a compreenderem que tais recursos jamais substituirão o cérebro do homem.

O conteúdo precisa ser compreendido como aprendizagem que acontece dentro e fora dos muros da escola, pois está no contexto de todos os espaços vividos. Esse modelo de aula se reflete na prática interdisciplinar que precisa ultrapassar a visão simplificada do ecletismo e passar a concepção integradora do saber com base na dialética científica.

Segundo Marighella (1989, p. 113): “O ecletismo é a junção de tendências filosóficas discrepantes: o materialismo ao lado do idealismo, a dialética mesclada à metafísica. O pensamento evolucionista fundido ao pensamento revolucionário”.

O saber interdisciplinar contempla momentos de aquisição de conhecimentos em espaços não escolares, trazendo aos educandos oportunidades de elaborar pensamentos/saberes que, ao ultrapassar os conflitos mentais, faz com que o sujeito cognoscente sinta que brota em sua mente, novas idéias, rompendo com antigas estruturas do pensamento construindo, assim, novas informações que entram em contradição permanente com continuidades do novo e rupturas com antigas estruturas mentais cristalizadas.

O exposto acima chama atenção também para os aspectos defendidos por Piaget (1991, p. 61):

[...] O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semi-verdade: é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de despendar tempo nisso e de passar por todos os rodeios que uma atividade real pressupõe).

Estes conflitos se dão também nas relações humanas e por isso na relação professor/aluno e precisam ser compreendidos e resolvidos à luz do diálogo e da existência da cumplicidade necessária entre docentes e discentes no sentido de avançar na relação ensino e aprendizagem.

Na busca das interconexões de saberes exige compreender a dimensão política da educação, que nas primeiras experiências freireanas trabalhadas nos círculos de cultura antecederam a sistematização do método de alfabetização, cuja dimensão política está presente no diálogo desta prática. A dimensão linguística de sua prática acontece com o surgimento do método de alfabetização, que apresenta particularidades acreditando-se ser de orientações exclusivas para atender à alfabetização de jovens e adultos. Porém, posteriormente passa a ser trabalhada com sucesso na alfabetização de crianças.

Quanto ao aspecto linguístico do Método Paulo Freire, é um desfecho dos círculos de cultura, que de acordo com as experiências de Freire (1992), surgiram nos encontros de extensão universitária nas periferias de Recife, que tomaram como ponto de partida a influência da vivência familiar, ou seja, da história/realidade dos sujeitos envolvidos no processo de construção do saber nestes círculos.

Mesmo tendo surgido pela necessidade de sistematizar um método para facilitar a alfabetização de jovens e adultos, na Europa, precisamente na Espanha, surgem as primeiras ideias de alfabetizar crianças seguindo a orientação de Freire (1992). O professor como mediador do diálogo, busca junto aos educandos os elos que ligam à história de sua comunidade bem conhecida por eles, à história do país e do mundo. Esse modelo didático ficou conhecido também como pedagogia dialógica, reconhecendo a problematização que oprime o homem, a prática freireana requer compromisso, esforço, estudo e investigação acerca da realidade, planejamento/avaliação permanente, respeito às diversidades de saberes, comportando a necessidade de o educador conhecer a realidade local, nacional e internacional, que se reflete no dia-a-dia de cada um.

Para a seleção das palavras e temas geradores é importante fazer uso dos recursos da tecnologia atual, conforme os critérios adotados e condições materiais as quais o alfabetizador possa ter acesso nesta seleção. E quais são os procedimentos essenciais a esta prática?

Em primeiro lugar, na fase da tematização, também é imprescindível adentrar na comunidade onde moram os educandos que serão alfabetizados, para permitir um aprofundamento sobre a sua cultura, ou seja, estabelecer um convívio com o intuito de conhecer seus interesses, gostos, problemas, necessidades e perspectivas de vida. É desse contexto que emergem as palavras e temas geradores, exigindo critérios para a sua seleção de forma que contemplem concomitantemente aspectos linguísticos e políticos. Vários instrumentos podem ser utilizados no momento dos registros das falas dos alfabetizandos e suas famílias, dentre os quais podem ser manuscritos em cadernos de registros das entrevistas informais, e também serem gravadas por meio de recursos tecnológicos e de multimídias.

Em segundo lugar, tendo em mãos os discursos dos alfabetizandos com as devidas transcrições e/ou anotações será possível retirar os termos estruturantes²⁴. Estes geralmente apresentam um número abundante de palavras de acordo com as que se repetem nos diversos falares dos educandos. Para a seleção adequada destas palavras é indispensável seguir critérios que são determinantes para o sucesso e “fidelidade” ao método independente de posições sectárias.

E quais são esses critérios de seleção das palavras/tema gerador?

Brandão (1985, p. 28) em sua obra “Que é Método Paulo Freire” diz que para realizar a pesquisa do universo vocabular é preciso:

1º a ampliação da presença ativa da comunidade, desde as reuniões de decisão sobre a pesquisa; 2º a ampliação do próprio ‘universo’ pesquisado que, nas primeiras experiências, esteve mais concentrada sobre levantamento de palavras e, nas

²⁴ São termos que sustentam ou estruturam o discurso, que sem eles o texto não pode ser sistematizado, dão força à expressão emocional e vital do falante.

seguintes, sobre a descoberta de temas, problemas, modos de ver e viver; 3º a ampliação dos usos do material obtido na pesquisa, dentro e fora dos trabalhos de alfabetização no círculo de cultura.

Brandão (*op.cit.* p. 31) acrescenta, ainda, destacando os seguintes critérios para a seleção das palavras e temas geradores: “1º a riqueza fonêmica da palavra geradora; 2º as dificuldades fonéticas da língua e 3º) a densidade pragmática do sentido”.

O critério da riqueza vocabular, ou seja, considerar os critérios linguísticos, significa escolher os termos estruturantes do discurso dos alfabetizandos. Para isso são necessárias em torno de **19 a 26** palavras, contanto que envolvam todas as letras do nosso alfabeto²⁵, com graus de facilidades e dificuldades fonéticas da nossa língua. Quanto ao critério político da escolha da palavra, diz respeito ao teor de conscientização que ela potencializa como fala Freire, pelo fato destas palavras estarem carregadas de emoções/sentimentos dos educandos envolvidos no processo de aprendizagem.

Após a escolha do conjunto das palavras geradoras, é necessário que sejam colocadas em ordem crescente conforme os referidos critérios de facilidades ou dificuldades linguísticas, tais como dígrafos e encontros de consoantes.

O terceiro passo do planejamento da palavra/tema gerador diz respeito à codificação de cada palavra de acordo com a sequência estabelecida. É desta ordem que começa o planejamento da leitura e escrita da palavra/tema gerador por meio da dialógica problematizadora. Ao escolher a primeira palavra, o primeiro procedimento diz respeito à elaboração da sua codificação. E como isso acontece? A palavra é simbolizada/codificada de diversas formas, que pode ser o desenho, a fotografia, o filme, a dramatização, o teatro, uma letra de música, os diversos gêneros textuais, como poemas, poesias, literatura de cordel, provérbios, documentos, etc., podendo ser auxiliado pelos vários recursos midiáticos.

O quarto passo consiste na descodificação da palavra geradora enfatizando a problematização. Para que isso aconteça, são levantados tantos questionamentos quantos se fizerem necessários para alcançar a estrutura profunda da palavra em seu contexto. Atingir essa estrutura na problematização significa cumprir a parte mais rica do método, contemplando a leitura do mundo, que antecede a leitura da palavra, o sujeito cognoscente reconhece nesta leitura a sua condição de classe e sua possibilidade ontológica de conhecer o mundo, que Macedo e Freire (1990) indicam pressupostos, quanto à transformação da realidade desumanizadora.

Ressaltando ainda a questão da estrutura de superfície e estrutura profunda do método, Freire (2002) mostra o elo indissociável entre estes dois momentos do processo de aquisição do saber, significando dizer que enquanto o alfabetizando não compreender a sua identidade de classe enquanto oprimido, explorado pelo opressor, não consolidou o aspecto político da leitura, momento privilegiado de desvendamento da realidade.

Esclarecendo o exposto Freire (1978, p. 111) diz que:

A codificação pode ser simples e complexa, conforme se use um só canal ou mais de um simultaneamente. Enquanto linguagem, não necessariamente escrita, toda codificação é sempre um discurso a ser lido. Nesse sentido, ela tem uma estrutura de superfície e uma estrutura profunda em dinâmica relação uma com a outra. A estrutura de superfície é o conjunto de elementos que, em interação, a constitui. A estrutura profunda não está visível; emerge na medida em que se verticaliza a leitura - a descodificação - da codificação, ou, mais precisamente, da sua estrutura de superfície. Ela tem que ver com a razão de ser dos fatos que se acham meramente expostos, mas não desvelados, na estrutura de superfície.

O quinto passo do planejamento da palavra diz respeito à organização das fichas de leitura, que indica a criação de novas palavras, sendo chamadas de fichas de descobertas por possibilitar a construção de inúmeras palavras, geradas pela dinamização oferecida pelo conjunto de procedimentos próprios do método que movimenta o pensamento do educando em múltiplas dimensões, que envolve a existência do homem. Daí porque pode ser encarado como procedimentos construtivistas da alfabetização, porque as demais palavras fluem do pensamento do alfabetizando, têm relevância à mediação do alfabetizador que conforme

²⁵ Com a nova orientação ortográfica a orientação metodológica passa a considerar 26 letras do nosso alfabeto.

Freire contribui nessa mediação para conjugar leitura do mundo (aspecto político do método) à leitura da palavra (aspecto linguístico do método).

Tomemos como exemplo o planejamento a partir da decodificação da palavra **FOME**, apresenta a ficha de descoberta possibilitando a construção de inúmeras palavras que emergem da dinamização do pensamento influenciado pelo estilo do método. Para tanto, a palavra é apresentada aos alfabetizandos na busca de avaliar o nível de compreensão linguísticas dos alfabetizandos acerca da palavra.

Após esse momento o alfabetizador apresenta a segunda ficha com a palavra decomposta em sílabas – **FO-ME**, demonstrando o mesmo procedimento para reconhecer o nível linguístico que os alfabetizandos expressam na fala na apreensão da leitura e escrita. O passo seguinte diz respeito à demonstração de forma sequenciada das fichas com sílabas da palavra, formando sílabas com todas as vogais, da seguinte forma: **FA – FE – FI – FO – FU**, lembrando de realizar os procedimentos anteriores. A seguir mostra a última ficha com as sílabas **MA – ME – MI – MO – MU**.

Finalmente, o alfabetizador apresenta a ficha com a devida decomposição da palavra geradora nas cinco sílabas, conforme a conjugação de todas as consoantes da palavra junto às respectivas vogais para daí recompor a palavra geradora em pauta, e destas sílabas, gerar inúmeras “outras” palavras.

FOME
FO-ME
FA – FE – FI – FO – FU
MA – ME – MI – MO – MU
FOME – FOFO - MIMO
FAMA – FIFA - FOMO
MAMA- FUMO - MAFA
MOFO- MOMO - FIFI

É possível, por meio do diálogo que traz em si os aspectos linguísticos e políticos da palavra geradora, construir um texto de forma coletiva, fruto do contexto problematizado.

Por último, é aconselhável o alfabetizador mediar a escritura de um texto individual já orientado coletivamente.

Quanto ao debate, acerca de superação dos pressupostos da Pedagogia do oprimido orientadores da alfabetização, carece de argumentos nas duas direções que se complementam: a política e a linguística, até porque o aspecto político na problematização da palavra os alfabetizadores que se propõem a experimentar a proposta freireana precisam ultrapassar a estrutura de superfície no momento da sua aplicação para atingir a compreensão da luta de classes na mesma medida em que de acordo com Chomsky requer no aspecto linguístico ultrapassar a superfície da compreensão do texto falado o escrito e atingir a raiz da problemática apresentada na leitura que Smith chama de leitura compreensiva.

A construção do conhecimento por meio do mapa conceitual X palavras geradoras: outras convergências com Freire

Diante da utilização dos pressupostos freireanos, trabalhar com palavras e temas geradores coincide com a forma de trabalho que toma por base a utilização do mapa conceitual. através do qual Ontoria (2006, p. 56) indica que:

A partir de este ejercicio de explicitación conceptual, se abre ante nosotros un campo de nuevas relaciones entre conceptos que antes no concebíamos de tal manera, siendo así que la actividad de construcción de un mapa conceptual es altamente creativa, porque ayuda a captar nuevos significados²⁶.

²⁶ A partir deste exercício de explicação conceptual, abre-se um campo de novas relações entre conceitos que antes não concebíamos, sendo assim que a atividade e construção de um mapa conceptual surge como altamente criativa exatamente porque ajuda a captar novos significados.

Considerando a importância de diversificar procedimentos metodológicos, na hora de alfabetizar, como meio de atender a heterogeneidade da turma e seus níveis de aprendizagem trabalhamos o mapa conceitual a partir da palavra/geradora **Água**, sendo possível realizar conexões de temáticas das diversas áreas do saber e de problemáticas vivenciadas no contexto dos educandos, que pode ser definida como uma palavra geradora de saberes com sentido universal. De acordo com os pressupostos freireanos contempla o sentido pragmático da palavra selecionada no contexto do universo vocabular e temático dos educandos, permitindo a problematização que remete a leitura do mundo, quer dominem a leitura linguística ou não.

Ontoria (ibid. p. 55) destaca que

[...] Algunos autores afirman que la finalidad del diálogo escolar viene marcada, en muchas ocasiones, por la necesidad que tienen los profesores de controlar las clases, siguiendo más una estrategia ideológica que un planteamiento estrictamente educativo, y es que en este tema no hay olvidar, de un lado, el contexto cultural e ideológico en el que mueven tanto los educadores y los educandos, cuanto los materiales que apoyan su trabajo y, de otro, el dilema, siempre presente, e la necesidad de extraer y desarrollar las potencialidades y aptitudes de los alumnos y la naturaleza misma de la educación, entendida como medio para introducirlos en una cultura ya existente.²⁷

Isso corresponde a dizer que qualquer área do saber incluindo a fase da aquisição da leitura e da escrita com base na pedagogia dialógica que contempla saberes interdisciplinares na hora de ensinar e aprender. O “Mapa Conceptual” pode se incorporar na ação docente como importante técnica de mediação pedagógica e de proposta de ação do educando para sistematizar sua aprendizagem.

Concordamos com Antunes quando ele fala na memória de curta e longa duração, se coadunando com Freire no sentido, de explicar a estrutura profunda do conhecimento no aspecto da aquisição do saber científico de conceitos das ciências sociais quanto à dimensão política do método de alfabetização em que o alfabetizando identifica sua classe social, na relação com a classe dominante.

Neste sentido, a explicação apresentada por Antunes (2003, p. 15-16) sobre os referidos níveis de memória corresponde à prática do método que envolve simultaneamente os dois níveis de memória e exige o movimento do cérebro que transita do Hipocampo ao córtex e lobo cerebral.

Ao recebermos uma informação de nossos sentidos – uma palavra, um som, um cheiro etc. – ocorre a primeira etapa do processo de memorização que é a *assimilação* e através desta operação essa informação é enviada, simultaneamente, para a memória de curta duração e para a memória de longo prazo. Neste exato momento, quem passa a trabalhar freneticamente é o *hipocampo*, localizado entre as orelhas bem no fundo da cabeça.

O hipocampo é quem, depois de trabalhar os dados, usa e joga fora as informações de curto prazo e se encarrega de enviar outras para diferentes partes do *córtex cerebral*. Essas informações, aí chegando, se envolvem em uma verdadeira “sopa química” que passa a provocar conversas entre os neurônios. Nessa fase o hipocampo descansa e quem passa a trabalhar é o lobo cerebral.

Portanto, a orientação pedagógica por meio do mapa conceitual contempla o movimento do cérebro, conforme o exposto, no esforço para assimilar o conhecimento mediado pelo alfabetizador e envolve também na fase da descodificação do exemplo abaixo com a palavra geradora – **ÁGUA**. Neste exemplo, percebe-se que aparecem as experiências emocionais de sentido político que a palavra enseja no seu elo com os demais campos do

²⁷ [...] Alguns autores afirmam que a finalidade de diálogo escolar vem marcada, em muitas ocasiões, pela necessidade que tem os professores de controlar as classes, seguindo mais uma estratégia ideológica que uma orientação estritamente educativa, e que neste tema não pode esquecer, de um lado, o contexto cultural e ideológico no que motivam tanto os educadores como os educandos, quanto aos materiais que apóiam seu trabalho e, de outro, o dilema, sempre presente, e a necessidade de extrair e desenvolver as potencialidades e aptidões dos alunos e a natureza mesma da educação, entendida como meio para introduzi-los na cultura já existente.

conhecimento ligados à produção econômica, à nutrição, preservação da natureza e situações que abrangem a existência dos alfabetizandos, quer sejam crianças, jovens ou adultos e os trabalhadores em geral empregados e desempregados. Pelo uso da referida técnica, Ontoria (2006, p. 56) indica que:

A partir de este ejercicio de explicitación conceptual, se abre ante nosotros un campo de nuevas relaciones entre conceptos que antes no concebíamos de tal manera, siendo así que la actividad de construcción de un mapa conceptual es altamente creativa, porque ayuda a captatar nuevos significados²⁸.

Motivadas pela expectativa de aprendizagem gerada pelas conexões de conhecimentos, demonstrada pelo autor acima mencionado, testamos a convergência da técnica do “Mapa Conceptual” com o pressuposto dialógico da pedagogia freireana, através do qual educando e educadores compartilham de experiências em conteúdos que são comuns às necessidade vitais de ambos.

MAPA MENTAL TRABALHADO COM A PALAVRA GERADORA: ÁGUA

Ao considerar a importância das palavras geradoras pesquisadas nas vivências dos educandos, no trabalho com os mapas conceituais encontramos o pensamento orientado nas obras de Freire uma aproximação pertinente com a problematização da palavra geradora.

Assim, os estudos das vivências dos educandos representam simultaneamente palavras e temas geradores, porque carregam dentro de si questionamentos políticos da relação opressor e oprimido, que aparecem desde o primeiro contato com os educandos através de entrevistas informais. Estes questionamentos devem ultrapassar a estrutura de superfície do conhecimento e atingir conforme Freire (1978, *op. cit.*), a estrutura profunda. Ou seja, chegar à conscientização de sua posição de classe enquanto explorado, compreendendo a necessidade de assumir a sua identidade de classe enquanto classe para si e superando a consciência de classe em si de acordo com Marx (*apud*, Bukharin, 1970),

Ao assumirmos a consciência de classe em si, significa que estamos desempenhando tarefas sociais para o fortalecimento do poder dos opressores (a burguesia). Por outro lado, quando compreendemos e assumirmos ações teóricas e práticas baseadas na definição de classe para si, estamos fortalecendo a maioria oprimida na caminhada pela sua libertação da opressão de classe, que depende da organização da revolução social e sua consumação com a insurreição das massas.

A ação docente com base em Freire contempla a preocupação defendida aqui e nos levam até Luria possibilitando identificar conexões que esse autor estabelece entre leitura e

²⁸ A partir deste exercício de explicação conceptual, abre-se um campo de novas relações entre conceitos que antes não concebíamos, sendo assim que a atividade e construção de um mapa conceptual surge como altamente criativa exatamente porque ajuda a captar novos significados.

compreensão de mundo chamando atenção para outras convergências. Ele nos fala da importância da aquisição do saber pelo sujeito que constrói conhecimento - a teoria que acontece por meio da teoria multifacetada encontrada nas leituras dos textos e a forma de mediação pedagógica do alfabetizador para compreender o mundo e a sociedade.

Na obra de Luria, *Pensamento e Linguagem* há discussões sobre o sentido da comunicação complexa, somente inteligível através da compreensão do texto e subtexto, que entra em consonância com a leitura do mundo, demonstrado pelo pensamento freireano, no que se refere à seleção de um texto para a prática da leitura. Deve-se levar em consideração a influência dos sentidos para a compreensão do mesmo. Tais sentidos conforme Desta forma, Luria (2001), são elaborados em consonância com as experiências de vida dos educados, cujo fator de maior influências são as experiências ligadas às atividades profissionais.

Fernandes & Terra (1994), contemporâneos da experiência de Freire em Angicos no Estado do Rio Grande do Norte e Pelandré (2005), ao retomar o estudo sobre a referida, publica a obra **“40 horas de esperança 40 anos depois”**, reafirmam aspectos concernentes às hipóteses levantadas e constatadas no estudo que deu origem a sistematização destes escritos, quanto à velocidade nos resultados e a atualidade em convergências com estudos posteriores que não o ultrapassaram, porém, o enriquece.

Os níveis de aprendizagem dos alfabetizandos são diversificados e devem ser levados em consideração e trabalhados no cotidiano escolar, considerando este fato com mediações que contemplem meios facilitadores da aquisição de aprendizagem da leitura e da escrita, que de acordo com Freire os alfabetizadores precisam tomar como ponto de partida os saberes não escolares/realidade vivencial dos educandos em consonância com os saberes escolarizados. Portanto, considerar os postulados freireanos, diz respeito mediar a aprendizagem dos alfabetizandos por meio de suas experiências através do diálogo apontado na aplicação do método de alfabetização aplicado mediante a pedagogia de Freire que contempla a integração dos diversos campos do conhecimento.

A atenção do alfabetizador frente às experiências de vida os adultos alfabetizandos leva para as escolas exige preocupação e dedicação constante do alfabetizador para que não ocorra a evasão escolar, tendo em vista que um dos fatores que mais contribuem para isso é a autoestima baixa e a utilização de metodologias infantilizadas, que desconsidera o repertório de cultura geral que o adulto leva para dentro da sala de aula. São excluídos pelas políticas públicas impostas pelo capitalismo e sofrem o estigma de incapazes de aprender, tanto pela escola, como pela própria família.

Nos estudos de Smith (2003, p. 43), encontramos relação com o pensamento de Freire, pertinente ao tema em pauta, quanto à defesa da estrutura de superfície e profunda, quando ele trata da estrutura aparente e profunda no processo de aquisição do conhecimento da leitura e escrita, falando que,

Tudo pode parecer bastante óbvio, até cansativo, mas a distinção entre a estrutura aparente e a estrutura profunda da linguagem é crucial para um entendimento da leitura, por uma simples razão: os dois aspectos da linguagem estão separados por uma lacuna. As estruturas aparente e profunda da linguagem não são lados opostos da mesma moeda: na são imagens espelhadas uma da outra. Não estão direta e distintamente relacionadas. Colocando em termos técnicos, *não existe uma correspondência recíproca entre a estrutura* aparente da linguagem e o significado. O significado está além dos meros sons ou sinais impressos da linguagem, e não pode derivado da estrutura aparente por qualquer processo mecânico ou simples.

A aplicação dos princípios da Pedagogia Freireana e Teorias Convergentes na perspectiva de intervir de maneira significativa na tentativa de atenuar os obstáculos: da não inserção social no período da infância e adolescência e conflito pelos quais passam alfabetizandos e alfabetizadores ao buscarem aprender e ensinar assimilando uma metodologia adequada a faixa etária do adulto e a cristalização de metodologias “infantilizadas” para ensinar a ler e escrever.

Conforme o exposto, destacamos abaixo um bilhete trabalhado por uma aluna adulta, alfabetizanda, através das orientações freirianas e convergências com outros estudiosos. Esta aluna revelou que nunca tivera a oportunidade de frequentar escola em outros momentos de

sua vida, porém, com menos de 40 horas de estudo sistemático conseguiu apresentar dentre outros o seguinte resultado em pauta.

Constatamos assim, conforme exemplo abaixo, dentre outros aspectos que o estudo demonstrou como os alfabetizandos, sejam crianças, jovens ou adultos começam a escrever textos no esforço de assimilação da aprendizagem da leitura e da escrita, além de outros aspectos linguísticos juntam as palavras. Estas junturas refletem critérios usados para analisar a fala em relação com a escrita do aprendiz.

Desta maneira, estes fatos linguísticos são demonstrados através da escrita do recado deixado por uma alfabetizanda para o filho assim exemplificado: **Gutire é palipa o tenis e catacapiho pucuelu.** Traduzindo o escrito para a linguagem escolarizada, temos: **Gutierre²⁹ é para limpar o tênis e catar capim para o coelho.** Esse texto foi lido tal qual o último aspecto apresentado da linguagem escolarizada por várias pessoas que sequer conheciam de perto o cotidiano

da educanda. O que significa expressão de conflitos na aprendizagem, mas que já começa a comunicar-se pela escrita embora expressando as dificuldades tais como Cagliari justifica em seus estudos com crianças, fatos linguísticos que também acontecem com jovens e adultos.

Neste estudo, o autor mostra questões que nossa investigação constatou. Apresentam fatos pedagógicos que demonstraram quando o alfabetizando, quer seja, criança, jovem ou adulto começa a escrever textos no esforço de construção da escrita, de acordo com a fala. São conflitos de ordem fonográfica que se dão no pensamento que só a experiência contínua na prática da escrita e da leitura em alternância entre a leitura silenciosa e a oral, ajudará ao educando a avançar desta fase para outra patamar mais elevado. Neste momento, os alfabetizandos juntam as palavras. Esse procedimento do leitor e escritor de textos é reconhecido por Cagliari (1996, p. 142) em estudos da sócio e psicolinguística tendo como objeto de estudo a aprendizagem de crianças, também em textos espontâneos.

Verificamos os mesmos fatos linguísticos ao mediarmos conhecimentos na alfabetização de jovens e adultos. Cagliari acrescenta que:

Quando uma criança começa a escrever textos espontâneos, verifica-se que costuma juntar todas as palavras. Esta juntura reflete critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.

Exemplos:

'eucazeicoéla' ('eu casei com ela')

'jalicotei' ('já lhe contei')

'mimatou' ('me matou')

Cagliari adverte ainda em sua obra, "Alfabetização e Lingüística" que estes eventos linguísticos são definidos como **Juntura intervocabular**. O educando escreve à semelhança da fala.

Nossas experiências no projeto que deu origem a obra em pauta concluiu que o tempo necessário à aquisição de conhecimentos básicos para consolidação da alfabetização em termos linguísticos, é que é imprescindível respeitar o processo natural de expressão de

²⁹ Gutierre trata-se do filho da alfabetizanda.

conflitos nas estruturas do pensamento do educando que se refletem na leitura, na escrita e na oralidade constatadas nas nossas investigações. O tempo que educando precisa não é medido pela nossa capacidade como alfabetizador, mas pelo nível de apreensão que o alfabetizando chega à escola que o alfabetizador pode constatar. Tais constatações são referendadas com bases nas pesquisas apresentadas pelo autor acima citado dentre outros e pelos estudos da Psicogênese da Língua Escrita, de acordo com as obras de Ferreiro (1913) e Ferreiro e Teberosky (1999).

A constatação dos níveis pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético por si só não garante a competência do alfabetizador. Tal capacidade se torna inócua, se este não compreender que passos precisa dar ao constatar os níveis de apreensão da escrita e leitura pelos alfabetizandos. É preciso que o alfabetizar compreenda a necessidade de planejar tarefas diferentes para os diferentes níveis de apreensão da leitura e da escrita e a pertinência das tarefas para atender aos conflitos de aprendizagem apresentados pelos educandos.

A guisa de conclusão: descontinuidade das políticas públicas de alfabetização de jovens e adultos

O texto originou-se do projeto de pesquisa e extensão: “Formação continuada de alfabetizadores de jovens e adultos – pedagogia freireana e teorias convergentes”, cuja preocupação central é o de descrever parte do percurso metodológico que se destacou no processo de formação continuada em consonância com os pressupostos freireanos e convergências com teorias de outros autores. Apresenta exemplos práticos e elementos dos resultados alcançados com estes modelos metodológicos e implicações decorrentes da descontinuidade dos projetos de atendimento aos adultos advindo de interesses impostos pelas políticas públicas, que se reivindicam pretender acabar com o analfabetismo, gerando campanhas de Alfabetização de jovens e adultos.

Constatamos, neste itinerário, que a descontinuidade das políticas públicas de atendimento a **EJA** tem desmotivado professores e alunos quanto à continuidade da uma formação continuada que desconsidera a clientela a ser atendida por essa modalidade de ensino.

Os alunos também se vêem na mesma contingência dos professores na medida em que concluem um semestre letivo e no semestre seguinte o sistema público de ensino não oferece outra oportunidade para que possam prosseguir os estudos.

O destaque acerca da atualidade da experiência freireana em alfabetização de adultos, frente às últimas pesquisas em alfabetização. Pelandré (2005, p. 207) fala que existem três aspectos que determinam a eficácia da experiência de Angicos³⁰ que são: “*promoção humana, professores preparados e motivados & imersão intensiva*”.

Tais constatações respondem a questão no tocante às metas governamentais, que inviabilizam a promoção humana, ao mesmo tempo em que inviabilizam também a preparação dos professores impedindo desta maneira a imersão de educadores e educados no contexto vivencial de onde se extrai o conteúdo de ensino.

Sobre esta problemática, Pelandré (*op. cit.* p. 221) mostra-nos ainda, que: “As políticas de educação são, na grande maioria dos casos, traçadas com vistas aos objetivos ideológicos dominantes, ao cumprimento de metas governamentais em termos numéricos, e não à transformação para o equilíbrio socioeconômico”.

O nosso estudo preocupou-se em demonstrar, também, que as políticas de educação desde os primeiros passos da organização do sistema de ensino, colocaram a educação de jovens e adultos à mercê das políticas assistencialistas, cuja descontinuidade favorece a perduração dos altos índices de analfabetismos nas faixas etárias dos jovens e adultos.

Constatamos ainda, que é falso justificar os altos índices de analfabetismos por falta de orientações teóricas e metodológicas para alfabetizar crianças, jovens e adultos. Na verdade há insuficiência na universalização destas bases entre os alfabetizadores. A humanidade já elaborou teorias por demais com bases nas diversas práticas sociais neste campo do saber.

³⁰ Angicos – cidade nordestina do sertão do Estado do Rio Grande do Norte, onde nasceu o governador Aluísio Alves, que tutelou a primeira experiência oficial do Método Paulo Freire na época, financiada por recursos de empréstimos da “Aliança para o Progresso”, via acordos MEC/USAID.

Inclusive as orientações teóricas e metodológicas para o ensino de jovens e adultos na fase de alfabetização e em outros níveis de ensino e áreas do saber, os postulados freireanos destacam-se na orientação que deu conta ao estudo em pauta.

Os postulados freireanos, representam importantes instrumentos teóricos e metodológicos para mediar conhecimentos multifacetados em contraposição aos processos de mediação de saberes que limitam a expressão oral e escrita dos alfabetizandos e dos educandos nos processos de aprendizagem de outras áreas e níveis de conhecimento.

Acerca desta preocupação, Pelandré (ibidem) fala ainda que,

Muitos programas educacionais e, por conseguinte, os de educação de adulto, continuam a fazer uso de metodologias por meio das quais o ensino da linguagem escrita não explicita as possibilidades de uso da língua, limitando o processo à apresentação de estereótipos que inibem o exercício pessoal e criativo da linguagem, tornando o sujeito mero repetidor de fórmulas.

Assim, destacamos que alfabetizadores de crianças, jovens e adultos, poderão adotar com grande proveito as referências dos pressupostos freireanos, buscando convergências com outros autores tais como os teóricos sócio-históricos e dos ensinamentos de Emília Ferreira e seus colaboradores, estabelecendo sínteses integradoras de saberes de diversos estudiosos.

Neste aspecto, poderemos lembrar, que evitar o limite à expressão oral e escrita do educando, está na ordem da defesa de Freire (1992), quando critica a educação libertadora em contraposição à educação bancária.

De todo exposto acima, nos propusemos a ousar na reinvenção da prática nestas convergências, que ainda requer maior aprofundamento em cada ponto de encontro com os diversos autores, neste sentido Torres et al (2009) na obra “Reinventar Paulo Freire, no século 21”, no sentido de redimensionar “as esperanças as formas de intervenções e invenções” [...], no jeito de estar e ser no mundo como sujeitos da história para nela intervir transformando o mundo, a realidade social em defesa da maioria que é oprimida.

Não poderíamos deixar de fazer uma referência a uma estudiosa sobre a temática de alfabetização no país. Trata-se de Magda Soares, quando ela destaca a questão acerca da alfabetização sob a ótica freireana tomando por base a obra de Freire “Educação como Prática da Liberdade”. Soares (2011, p. 120), destaca que em Freire, alfabetizar “não é apenas para aprender as técnicas de ler e escrever, mas alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação da consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como *promoção da ingenuidade em criticidade*”, e por isso se colocar para além de um método, mas que às experiências clássicas sobre a alfabetização ele acrescenta uma capacidade original de associar aos aspectos da alfabetização lingüística aos aspectos da alfabetização política e para isso se faz necessário envolver as demais áreas do conhecimento à prática alfabetizadora e notadamente os conteúdos das áreas das Ciências Sociais.

Referências bibliográficas

ARAUJO, M. das G. **Fundamentos sócio e psico-linguístico da apreensão da lecto-escrita**, In GURGEL, Nair Um olhar para o Letramento: rompendo silêncios e construindo histórias Porto Velho, EDUFRO, 2001.

ANTUNES, C. **A memória**: como os estudos sobre o funcionamento da mente ajudam a melhorá-la. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

BRANDÃO, C. Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 8. ed. São Paulo 1995.

BUKHARIN, N. **Tratado de materialismo histórico**. Rio de Janeiro: LAEMMERT. S.A., 1970.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguísticas**. São Paulo: Scipione, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011

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

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas á Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1990.

FERNANDES, C. & TERRA, A. **40 horas de esperança** - o método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. 3ª ed. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortes, 2013.

_____. **Os filhos do analfabetismo**: proposta para alfabetização escolar na América Latina. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1992.

_____. Reflexão sobre alfabetização. 24. ed., São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2ª ed., Série: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 2001.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MÉZÁROS, István. **Século XXI – socialismo ou barbárie?** São Paulo: Boitempo, 2003.

MARIGHELLA, C. **Escritos de Marighella**. 2. ed. Fortaleza: Popular LTDA, 1989.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**: filosofia da miséria de Proudhon. São Paulo: Centauro, 2001.

ONTORIA, A. (et. al). **Mapas conceptuales**: una técnica para aprender. Madrid: Narcea, 2006.

PELANDRÉ, N. Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas de esperança 40 anos depois. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PEÑA, A. O. [et al]. **Mapas conceptuais**: uma técnica para aprender. Portugal: Edições Asa, 1994.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 11. ed., Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 3. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contrasto, 2011.

TORRES, C. A. ET [AL]. **Reinventando Paulo Freire no século 21**. São Paulo: Editora e Livraria do Instituto Paulo Freire - EDL, 2008.

Posfácio

Bem longe de querer indicar que o estudo em pauta seja conclusivo, ao contrário, são passos iniciais de uma jornada a qual denuncia que as políticas governamentais apresentam interesses de resultados apressados impostos pelas pressões internacionais para liberação de recursos que requerem expressões otimistas nas estatísticas da educação e em particular de quedas nos índices de analfabetismos.

As preocupações de forma sistemática com a educação de jovens e adultos, no nosso país, e neste contexto, com a alfabetização destas faixas etárias, remontam desde os anos 30 do século passado, época de desenvolvimento industrial do Brasil, momento em que demandava um avanço no atendimento à educação devido a maior concentração populacional nas cidades, passando a exigir expansão no atendimento à educação básica, que impulsionou a organização do sistema público de ensino e dar origem ao Ministério de Educação.

A obra colocada à disposição de um público deve-se ao entendimento de que a contribuição decorrente dos resultados de uma pesquisa e extensão que conjugou a formação de alfabetizadores de jovens e adultos à prática alfabetizadora de moradores do bairro Nova Morada e adjacências do Campus da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, em Rolim de Moura, precisa sair dos limites dos muros da universidade e ultrapassar fronteiras para que outras pessoas além daqueles que fizeram parte da realização desta tarefa possam ter acesso a tais resultados e deles fazer proveito e poder aprofundar trazendo novas contribuições.

Ao destacar, neste estudo, as contribuições de Freire e teorias convergentes, temos a preocupação de aprofundar em investigações posteriores estudos acerca do construtivismo como uma teoria do conhecimento que corresponde à sua utilização e a apropriação de um método adequado a esta teoria. À toda teoria subjaz um método à sua aplicação ao ensino e à pesquisa.

O papel da pedagogia freireana emerge dos círculos de cultura, trabalhados por Paulo Freire, nos projetos de extensão universitária da Universidade Federal de Pernambuco e se consolidaram conjugando a formação política que se davam nos debates, colocando a preocupação de avaliar a situação de dependência do Brasil como país subjugado aos Estados Unidos. Desta preocupação de Freire surge a ideia de associar este debate à alfabetização linguística dos analfabetos participantes destes círculos. Para tal, Freire conta com valiosa colaboração da sua companheira Elza, que era alfabetizadora.

Conforme o exposto, colocamos ainda em pauta no estudo, a preocupação de trazer ao debate no qual coloca as orientações da Pedagogia de Paulo Freire no patamar construtivista. Neste sentido, avaliamos as convergências do pensamento freireano com estudiosos da Rússia, da França, etc., dentre eles destacando Vygotsky e Freinet.

O desafio colocado neste trabalho nos faz refletir acerca das políticas específicas colocadas para atender aos alfabetizando jovens e adultos que ficam à mercê dos projetos assistencialistas e de alfabetizadores voluntários. São questões sobejamente conhecidas, porém no patamar atual de lutas pretensamente em defesa da educação das quais as entidades que reivindicam de defender a melhoria da educação conforme os interesses dos segmentos oprimidos, assim como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - **CNTE** só tem referendado as políticas governamentais como benfazejas.

Os componentes desta obra acreditam poder estar contribuindo com estudos subsequentes que poderão ser aprofundados por aqueles que se dedicam à tarefa do ensino pesquisa e extensão concernente à temática em pauta, persistindo também com esse compromisso.

Se os altos índices de analfabetismo em suas múltiplas dimensões persistem, não é por falta de métodos e teorias que facilitem a prática docente para sua superação. O problema que se coloca deve-se ao fato, sobretudo, da falta de universalização destes conhecimentos

na formação dos alfabetizadores e de condições objetivas de educandos e educadores poderem usufruir plenamente dos bens materiais e culturais disponíveis na sociedade, pois ambos ao serem expropriados pela classe dominante (minoría) enfrentam a necessidade não só de codificarem os símbolos gráficos e poderem escrever sua própria história, mas compreender a raiz dos problemas que enfrentam enquanto trabalhadores (maioría), empregados ou desempregados para participar da luta pela conquista do atendimento às suas necessidades vitais e assim poderem usufruir dos bens que produzem e da cultura em todas as suas manifestações.

Maria das Graças de Araújo
Porto velho, 11 de dezembro de 2013