

WILMA MARTINS CARVALHO

**O QUE APRENDO NA ESCOLA É O QUE PRECISO PARA MUDAR A VIDA?
LETRAMENTO NA EAJA: ENCONTRO NO DESENCONTRO**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GOIÂNIA - 2005

WILMA MARTINS CARVALHO

**O QUE APRENDO NA ESCOLA É O QUE PRECISO PARA MUDAR A VIDA?
LETRAMENTO NA EAJA: ENCONTRO NO DESENCONTRO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da professora Dr^a Annete Scotte Rabelo.

GOIÂNIA

2005

BANCA EXAMINADORA

.....
Profª Drª Annete Scotte Rabelo

.....
Profª Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas
Universidade Católica de Goiás - UCG

.....
Profº Dr. Marcos Loureiro
Universidade Federal de Goiás - UFG

Data:

Pertencer é mais do que romper as barreiras dos rótulos e dos estigmas produzidos na representação e no imaginário social; pertencer é mais do que ter contemplados direitos á cidadania no âmbito jurídico-formal.

Pertencer é, pois, estar engajado, qual sujeito ativo da história; é exercer a condição de ator sem ser alvo da visão dualista que atribui à “diferença” a condição de anjo ou de demônio, para garantir à média a condição de normais.

Pertencer é estar no palco sem ser herói ou vilão.

Aos meus filhos, Vinícius e Mariana, que estão sempre no meu coração...

Aos meus pais, por todas as lutas e alegrias...

Ao meu esposo, pelo incentivo e ajuda...

À minha irmã, Wenilde, tão longe e tão perto...

Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo apoio e sorrisos...

Às escolas por onde estive, que muito me ensinaram...

Aos alunos, que diariamente lutam entre a sobrevivência e o desejo de aprender...

À minha mestra, de hoje e sempre, Eliane Silva.

In Memoriam

Francisco Martins Carvalho, na lembrança forte de seus ensinamentos, com minha saudade doída.

Lauriston Vilela Junqueira, em seu silêncio, muitas lições.

AGRADECIMENTOS

A realização dessa pesquisa foi possível graças à colaboração de pessoas que me proporcionaram idéias, textos, apoio e espaço de discussão tão necessários para a sua efetivação, às quais gostaríamos de agradecer, mesmo sabendo que torna-se impossível mencionar todas.

A Deus, por direcionar a minha vida.

A prof^a Dr^a Annete Scotte Rabelo, que não mediu esforços para me orientar com suas ricas contribuições.

Aos professores, Dr^a Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas e Dr^o Marcos Loureiro, pela leitura minuciosa e pelas valiosas contribuições no exame de qualificação e por compor a banca examinadora.

Aos professores que atuam na EAJA.

Aos amigos, Abigail, Bete, Dani, Emília, Gledes, Neide, Nelson, Nill, Marilene, Reginaldo e Tianinha.

Familiares, Arisson, Aderivaldo, Alminda, Claudia, D. Luzia, Juvenal, Lercia, Nicinha, Noemia, Marta e Rosana.

Aos alunos, D. Nair, Élen Kácia, Joel, Lucas, Mayara, Pedro Paulo e Warly.

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	10
LISTA DE QUADRO E FIGURAS	11
RESUMO	12
ABSTRACT	13
INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO I	
BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: O ALUNO E A PROPOSTA DA EAJA	
	20
1.1 Características legais e sociais na Educação de Jovens e Adultos no Brasil	20
1.2 O Aluno da Educação de Jovens e Adultos na Escola	32
1.3 Proposta da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA na Secretaria Municipal de Goiânia	36
 CAPÍTULO II	
LEITURA E ESCRITA NA COMUNICAÇÃO HUMANA: O PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO	
	46
2.1 Especificidade Humana: Comunicação e Linguagem	46
2.2 Aspectos da História da Escrita	49
2.3 Letramento e Alfabetização: Temas em Debate	51
2.4 Letramento: Abordagem Histórico-cultural	53
 CAPÍTULO III	
ESCOLA E SOCIEDADE A RELAÇÃO ENTRE DOIS PÓLOS: DADOS DA PESQUISA DE CAMPO	
	62
3.1 Procedimentos Metodológicos	63
3.1.1 A escola campo: no projeto político-pedagógico	64
3.1.2 Os sujeitos da pesquisa na coleta de dados	66

3.2 Aspectos da Vida Cotidiana e Escolar dos Alunos	69
3.2.1 Vida escolar	72
3.2.2 A sala de aula	78
3.3 O Uso da Leitura e Escrita no Contexto Sociocultural	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	98
ANEXOS	101
ANEXO 1 - ROTEIRO - OBSERVAÇÃO	102
ANEXO 2 - ROTEIRO - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	103
ANEXO 3 - ENTREVISTA Nº 02	104
ANEXO 4 - MODELO DE ATIVIDADE MIMEOGRAFADA	108
ANEXO 5 - MODELO DE ATIVIDADE - FOTOCOPIADA	109
ANEXO 6 - MODELO DE ATIVIDADE REVISÃO GERAL	110
ANEXO 7 - MODELO DE ATIVIDADE ASPECTO SOCIOCULTURAL	111

LISTA DE SIGLAS

ANDE	- Associação Nacional de Educação
CEDES	- Centro de Estudos de Educação e Sociedade
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB	- Câmara de Educação Básica
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CEE	- Conselho Estadual de Educação
DCN	- Diretrizes Curriculares Nacional
DEF-AJA	- Divisão do Ensino Fundamental - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
CONFINTEA	- Conferência Internacional de Educação de Adultos
EAJA	- Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação e Desporto; Ministério da Educação
MOBRAL	- Movimento Brasileiro de Alfabetização
Projeto AJA	- Experiência Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos
SME	- Secretaria Municipal de Educação
USAID	- UNITED States AID
UNESCO	- Organizações das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura
UFG	- Universidade Federal de Goiás

LISTA DE QUADRO E FIGURAS

Quadro 01 - Organização da EAJA

Figura 01 - Matrícula Inicial e Concluintes da 1ª - Série

Figura 02 - Matrícula e Frequência do Ano de 2004 - 1ª Série

Figura 03 - Matrícula e Frequência do Ano de 2004 - 2ª Série

Figura 04 - Matrícula e Frequência do Ano de 2004 - 3ª Série

Figura 05 - Matrícula e Frequência do Ano de 2004 - 4ª Série

RESUMO

Esta pesquisa é resultado de estudo realizado junto aos alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, de 1ª a 4ª séries, de uma escola da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia. Concernente à consecução desse estudo, apresentamos uma abordagem histórica da educação de jovens e adultos, bem como a proposta da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA. Há décadas, buscam-se métodos e práticas educativas adequadas à realidade cultural da educação de jovens e adultos. Percebe-se os esforços de educadores e teóricos para abarcarem a dimensão da complexidade dessa modalidade de ensino que ainda tem um longo caminho a percorrer. O objetivo é romper com as práticas “*bancárias*” e construir propostas que valorizem a diversidade na qual os sujeitos serão *constructos* do seu saber. A proposta da EAJA orientada à escola cuja perspectiva se opõe à exclusão social, pauta-se nos princípios da educação libertadora e tem como objetivo contribuir para uma sociedade mais justa. Nesse sentido, direcionamos o foco da investigação para as práticas sociais de leitura e escrita desenvolvidas pelos alunos da EAJA em seu contexto social, por entendermos que estas práticas contribuem para a inclusão do sujeito no contexto cultural letrado. Discorremos, também, sobre os fundamentos teóricos que consistem no letramento, focado pela ótica da abordagem histórico-cultural. A pesquisa qualitativa norteou a investigação por intermédio da observação e da entrevista semi-estruturada. O objetivo foi partir da descrição dos fatos historicamente construídos nas interações e influências recíprocas. Nesse sentido, o sujeito é percebido em sua totalidade como ser em mudança e transformação, inserido num contexto sócio-histórico que articula, dialeticamente aspectos internos e externos que o envolvem. Considerando a relação dos sujeitos com a leitura e escrita no contexto social, problematizamos: os alunos da EAJA desenvolvem práticas sociais de leitura e escrita? É o que nos propusemos a investigar.

ABSTRAT

This research is the result of a studying that was realized next to students from Teenagers, Youngs and Adults Education - EAJA, from 1st to 4th series of a school from Municipal Department of Education - SME from Goiânia. We have shown a historical approach of young and adults's breeding, as well as the propose of Teenagers, Youngs and Adults - EAJA. Through decades, professionals in education have been sought methods and practices in keeping with the cultural reality of the Youngs and Adults upbringing. Studios of education perceive the efforts from educationalists and theorists to obtain the dimension of the complexity of this modality of Teaching, and that it has a long way to examine. The aim is to break up with "concerning banks" practices and to compose proposals that congive value to diversity in a which the fellows will be constructors Knowledge themselves. EAJA propose is to conduct school whose perspective does not hold with social exclusion, it enroll itself on the source of liberator upbringing and it has a deal to cooperate for a society more correct. In this way, we steer the focus investigation to the social practices about reading and writing that have been developed by students from EAJA in its social context, for we understand that these practices can contribute to the inclusion of the fellow in the lettered context. We have spoken, also about the theoric fundamentals that consist on the lettered, it was focalized by the optics cultural-historical approach. The qualitative research has guided the investigation by flexible observation and interview. The goal has gone to start from the facts historically built by the reciprocal informations and influences. According to this sense the fellow is discerned in his totality like human being in changing and modifying, and insert in a social-historical context that conect him with the inside and outside shapes. Considering the relation of fellows with reading and writing in the social context, we bring up a problem: do the EAJA students develop reading and writing social practices? This is what we propose ourselves to inquire.

INTRODUÇÃO

Ao final de uma aula, em que se discute sobre impostos, o valor da mão de obra, as desigualdades sociais, entre outros, um aluno participativo, reporta-se à professora e diz:

- “Gostei muito do que a senhora falou. Amanhã a senhora volta?”

A professora responde:

- “Estarei aqui amanhã as 19 horas.”

O aluno continua:

- “Então... será que amanhã a senhora vai dar aula?”

O sentido do diálogo acima tem se constituído uma preocupação constante no magistério. Hoje essas preocupações tomam vulto à medida que questionamos: o que se ensina na escola condiz com a realidade do aluno? Com suas expectativas e com o que ele precisa? A educação de jovens e adultos, objeto dessa pesquisa, não está isenta dessa realidade. Assim, indagamos: No que se refere à leitura e escrita, o que se deve ensinar na escola que venha a atender a realidade dos educandos jovens e adultos?

Essa pesquisa nasce dessa indagação que nos trouxe reflexões sobre um espaço escolar de (re)leituras, (re)avaliações e de (re)significações dos sujeitos do processo ensino-aprendizagem, ao considerar a história dos educandos, educadores e a construção de propostas pedagógicas para a educação de jovens e adultos elaboradas em um contexto histórico (passado) que determinou sua existência presente, desencadeando conseqüências futuras.

Há décadas, buscam-se métodos e práticas educativas adequadas à realidade cultural e ao nível de expectativas dos alunos da educação de jovens e adultos. Percebe-se os esforços de educadores e teóricos para compreenderem a complexidade dessa busca que ainda tem um longo caminho a ser percorrido, no sentido de elaborar propostas pedagógicas que respeitem a especificidade da educação de jovens e adultos e valorizem a diversidade, na qual o sujeito deve ser construtor do seu saber.

Este estudo, que traz como tema: **O que Aprendo na Escola é o que Preciso para Mudar a Vida? Letramento na EAJA: Encontro no Desencontro**, intenciona apresentar referências sobre os usos sociais da leitura e escrita pelos alunos da EAJA, tendo como referencial teórico-metodológico o histórico-cultural de Vygotsky. Para essa abordagem, o aprendizado está relacionado à construção do conhecimento. Existe um percurso de desenvolvimento, em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos

internos, funções psíquicas superiores que, por sua vez, acontece em situações de interação dos indivíduos no meio social. É no meio social que o sujeito se depara com uma realidade na qual ao mesmo tempo em que ele aprende, poderá contribuir para a aprendizagem do outro.

Esta pesquisa é um esforço de nos debruçarmos sobre questões referentes à educação de jovens e adultos a partir do sentir, conhecer e pensar daqueles que a praticam no dia-a-dia. Para tanto, faz-se necessário entendermos as especificidades desta modalidade de ensino, bem como seus objetivos.

Atualmente, a educação de jovens e adultos compõe um cenário de transição que se expressa pelo direito à educação de qualidade e ao acesso e permanência do educando na escola. A partir das determinações da LDB nº 9394/96 e da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA (1997), em Hamburgo, houve ampliações nas determinações e princípios para o atendimento desse ensino. Neste sentido, redimensionar o papel da escola e a função do educador que atua na Educação de Jovens e Adultos - EJA é imprescindível.

Uma das principais exigências, no que diz respeito à atuação do profissional, refere-se à formação específica para o atendimento do aluno da educação de jovens e adultos, que não teve acesso à escola na idade convencional, que na realidade social encontra-se, muitas vezes, marginalizado e excluído, mas é integrante da etapa correspondente ao ensino obrigatório da educação básica, ensino fundamental, com gratuidade de escolarização assegurada. Estas especificações constam na CONFINTEA (1997).

É preciso, pois, redefinir organização, estrutura e funcionamento dos cursos a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000) que estabelece como função da EJA: repassar, equalizar e qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Com esse raciocínio, perguntamos: como desenvolver práticas de leitura e escrita rumo à emancipação social, levando em conta a diversidade e especificidade dessa modalidade de ensino?

No bojo de todas as discussões, tanto no campo teórico como na prática de sala de aula da educação de jovens e adultos, deparamo-nos com dados que alimentam nossa investigação. Gadotti (2003, p. 32) afirma que um programa de educação de adultos deve ser “avaliado pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida”. Que impacto o domínio da leitura e escrita poderia causar nos educandos em sua realidade social? Quando da entrevista realizada junto aos sujeitos, questionamos esses alunos sobre a utilização que faziam da leitura e escrita fora do ambiente da escola.

Uma questão *a priori* de quaisquer outras observações refere-se ao dever de assegurar o acesso e permanência desse educando na escola, com medidas que questionem a reprodução de materiais e a organização do currículo nos moldes do ensino fundamental regular.

Há de se pensar que na Psicologia encontram-se elementos que podem ser utilizados pelas escolas como apoio à sua prática, isto vale também para a educação de jovens e adultos. O que falta, muitas vezes, à Psicologia é o conhecimento adequado das características dos jovens e adultos quanto ao seu processo educacional no ensino fundamental. Esses alunos, por se encontrarem num período escolar destinado às crianças, acabam experienciando um ensino infantilizado. Saber como o adulto adquire e utiliza o conhecimento apreendido na escola, torna-se de suma importância para o professor que atua na EJA.

As várias teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem abordam idéias diferentes sobre estes processos. Alguns estudiosos acreditam que a escola é a única ou a mais importante instituição para o desenvolvimento do pensamento mais elaborado. Neste entendimento, os que não tiveram acesso à escola são deficitários no processo do desenvolvimento cognitivo. Durante (1998), com base em Vygotsky, reconhece que a idade adulta é passível de mudanças e de processos de adaptações que estão relacionadas ao meio a que o sujeito pertence. Essa concepção diverge é diferente da teoria que percebe esta fase da vida como sendo estagnada e fechada ao desenvolvimento.

Concernente com as idéias acima citadas, Palacios (1995) define como sendo três os elementos que compõem o processo de desenvolvimento psicológico: etapa de vida, os aspectos culturais e históricos e as experiências vivenciadas pelo sujeito.

Na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2002;2003) referencial teórico-metodológico desse estudo, a aprendizagem está relacionada com o desenvolvimento psicológico, pois aprende-se por toda a vida, de forma diferente, a partir de diferentes experiências sociais e culturais em que a pessoa se forma e contribui com a formação do outro. Por meio das interações, é possível, então, desenvolver as potencialidades individuais.

O desenvolvimento do indivíduo, ao nascer, é concretizado na maturação dos órgãos da motricidade e da percepção e prevalece sobre o aprendizado, posteriormente é o aprendizado que aguça o desenvolvimento. Ao longo da vida, o indivíduo se transforma de biológico em sócio-histórico, num processo em que a cultura é parte essencial da constituição da natureza humana. Vygotsky (2003) assevera que o ser humano se desenvolve a partir da interação com o grupo social e em uma determinada cultura.

O ser humano, desde o seu nascimento, está em interação com seu grupo social, inserido em uma determinada cultura. Esta cultura é carregada de instrumentos e signos de que o indivíduo vai se apropriando, por meio do processo de internalização. Em uma sociedade letrada, o sistema simbólico organiza os signos em estruturas complexas e articuladas, assim é que o sistema simbólico da escrita é usado para representação da realidade.

Os signos são as marcas internas, são elementos psicológicos que, por meio da mediação, possibilitam a transformação do sujeito e de sua realidade sociocultural. Dessa feita, o aluno, jovem ou adulto, tem peculiaridades que merecem ser destacadas.

Quando ingressam na escola, os alunos, jovens e adultos, não desconhecem o sistema de escrita e sua função, já possuem uma concepção desse sistema. Os adultos têm

Compreensão das funções sociais da língua, apresentando antecipações significativas e pertinentes para os textos de uso social, porque 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 (DURANTE, 1998, p. 21).

Alguns autores postulam que a escolarização formal é condição necessária para o desenvolvimento e os grupos que não têm acesso a este espaço são inferiorizados. Outros afirmam que a escolarização é pré-requisito para a aprendizagem. Leitura e escrita seriam habilidades específicas e não influenciariam no desenvolvimento cognitivo, apontam outros.

Reconhecemos a necessidade de um olhar específico para o processo ensino-aprendizagem, voltado à necessidade e ao desejo deste sujeito em utilizar este conhecimento no meio social. E, é obvio, esse processo contempla o que nos interessa: a leitura e a escrita de jovens e adultos, no contexto social.

A Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA (GOIÂNIA, 2004a) proposta pela Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia, configura o objeto de estudo dessa investigação. O Campo de pesquisa constitui-se de uma escola municipal, em que, no período noturno, essa proposta é efetivada.

Diante disso, é possível voltarmos para a escola e pensarmos como as práticas de leitura e escrita são viabilizadas e como o educando utiliza, no contexto social, essas habilidades que são adquiridas na escola. Com este raciocínio, fazemos a seguinte pergunta: as práticas de leitura e escrita nas séries iniciais da EAJA, relacionam-se com as práticas e necessidades sociais destes educandos?

Nesse estudo, a perspectiva histórico-cultural fundamenta as práticas de leitura e escrita na ótica do letramento. O letramento em questão tem como referencial Soares (2003) que considera na sua base a dimensão significativa que a escrita tem no contexto social para além da alfabetização. Essa concepção visa a que o aluno possa participar do poder daqueles que têm o domínio da língua escrita na sociedade letrada. É, portanto, uma prática social em que as pessoas utilizam

As habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2003, p. 72).

Faz-se necessário redimensionar as práticas de leitura e escrita para além da decodificação de signos. A expressão máxima do sujeito que aprende é entender que para cada signo há um significado, e que, de posse desse significado, ele poderá atuar criticamente na sociedade.

A partir das determinações da LDB nº 9394/96, da V CONFINTEA (1997) e das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), ao estabelecerem que a EJA é uma modalidade da educação básica, compõe o quadro do ensino fundamental, e é reconhecida como direito público, novos rumos são propostos, pois antes essa modalidade era agregada ao ensino supletivo e atendia aos jovens com mais de 16 anos. Contudo, é preciso saber até que ponto os “novos rumos” estão realmente sendo vivenciadas na educação de jovens e adultos e se estas proposições efetivam o objetivo esperado.

Diante desses fatos indagamos: o que os alunos da EAJA pensam sobre o processo ensino-aprendizagem, o que esperam dele? Esses sujeitos utilizam, de forma consciente, nas práticas sociais, a leitura e escrita? Se não, o que impede que isto aconteça?

A metodologia adotada nessa investigação consiste de pesquisa qualitativa que, conforme Freitas (2002), trabalha num plano dialógico na relação entre sujeitos; *o pesquisador é parte integrante desse processo*. Adota-se uma perspectiva de totalidade em que todos os componentes da situação se interagem e influenciam-se reciprocamente.

Na abordagem histórico-cultural, a pesquisa qualitativa preocupa-se com a compreensão dos “eventos investigados, descrevendo-os e procurando as possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Dividimos esse estudo em três capítulos inter-relacionados. No capítulo I, intitulado **Breve Retrospecto Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: o**

Aluno e a Proposta da EAJA, analisamos alguns dos aspectos históricos das políticas nacionais dessa modalidade de educação no Brasil, posterior e paralelamente à construção da proposta efetivada pela SME. Objetivamos contribuir com as discussões acerca da EAJA sem deixar de apresentar como pilares dessa proposta a historicidade e as políticas públicas específicas para a EJA.

O capítulo II - **Leitura e Escrita na Comunicação Humana: o Processo de Letramento e Alfabetização**, busca explicitar sobre o uso da linguagem como fator constitutivo do indivíduo, do social e da cultura e, assim, da comunicação como especificidade humana, bem como entender a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que subsidia o conceito de letramento que contempla a alfabetização, em suas aproximações e diferenças.

Analisar a realidade vivenciada pelos alunos, a partir de entrevista semi-dirigida, compõe o quadro de reflexão acerca das indagações sobre as práticas sociais da leitura e escrita realizadas por estes sujeitos. Este estudo encontra-se no capítulo III, que compreende a análise dos dados em confronto com os estudos empreendidos, tendo como título: **Escola e Sociedade a Relação entre dois Pólos: Dados da Pesquisa de Campo**.

Posteriormente, tendo como base o exposto, teceremos as nossas considerações finais no espaço da conclusão.

CAPÍTULO I

BREVE RETROSPECTO HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL: O ALUNO E A PROPOSTA DA EAJA

No contexto da educação formal, uma das modalidades de educação definidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96, é a Educação de Jovens e Adultos - EJA¹. É interesse desse capítulo conhecer o que norteia esta modalidade de ensino, a partir de dados históricos, para saber se as práticas, na escola, favorecem um processo de ensino-aprendizagem que priorize a transformação do sujeito e da realidade.

A ampliação destas discussões, no meio educacional, apresentadas em seminários, congressos e nas mais variadas produções científico-acadêmicas como um todo, apontam um referencial teórico fundado em: Paulo Freire (1983, 1996, 2002), Paiva (1985), Beiseigel (1992), Machado (2001), Ribeiro (2002), Haddad (2003), dentre tantos outros, que serão referendados no decorrer da pesquisa.

A fundamentação teórica que norteia esse estudo reflete o que tem sido a luta para que se possa pensar criticamente esta modalidade de ensino, na ânsia por uma educação com qualidade que confronte a discriminação, ao entender a escola como espaço de respeito à pluralidade cultural, às diferenças individuais e sociais. Esse movimento implicará uma atuação educativa que situe o sujeito no meio social, de forma tal que, com suas potencialidades seja capaz de atuar na esfera social como sujeito participativo.

Verificaremos como a proposta da EJA se efetivou no contexto histórico-social do Brasil, no sentido de “superação”, ou de “manutenção”, da condição do sujeito como analfabeto². Temos a intenção de focar o aluno por ela atendido e também a proposta, teórico-metodológico da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia.

1.1 Características Legais e Sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

¹ Este termo passa a ser utilizado a partir da década de 1980. Até esta data a expressão usada era Educação de Adultos, mesmo com a Campanha de Adolescentes e Adultos desde 1950, que ampliou a faixa etária aos que não tiveram acesso à escolarização (Paiva apud MACHADO, 2001, p. 15).

² O termo analfabeto é utilizado como referência a todos aqueles que declaram não saber ler e escrever um bilhete simples (critério adotado a partir de 1950 pelo IBGE). O censo de 2000 apresenta as seguintes taxas de analfabetismo: 16,7% para a população de 5 anos ou mais; 12,8% para a população de 10 anos ou mais; 13,6% para a população de 15 anos ou mais (FERRARO, 2002, p. 34).

De acordo com Paiva (1985), do período jesuítico até o império, há uma intencionalidade para formalizar a educação dos jovens e adultos. Claro que cada época reflete um interesse específico que justifica esta preocupação. Primeiro, há de se convir que a atividade educativa, no período jesuítico, tratava-se de uma ação voltada para a catequização que trouxe como consequência a aculturação dos nativos.

A ação pedagógica que raramente contava com o momento de ler e escrever, destinava-se ao processo de decorar o “catecismo” por meio da oralidade. Outro aspecto desta educação relacionava-se ao ensino de técnicas agrícolas e aos trabalhos manuais. Esta realidade se estendeu, praticamente, até o século XVIII, quando se implantou o ensino oficial, que devido aos seus critérios excludentes, preferencialmente, atendia as elites, pois os locais e horários, como também o currículo, não se enquadravam nas necessidades das classes subalternas.

Com a vinda da família real para o Brasil, muda o quadro educacional do país. Fez-se necessária mão de obra especializada para atender as novas exigências nas ocupações técnico-burocráticas. Além disso, houve a necessidade de se criar instituições culturais que dessem respaldo às atividades e hábitos socioculturais dos quais a corte usufruía, como teatros e o Jardim Botânico. Grandes mudanças se efetivaram no ensino superior, a exemplo: criação de cursos utilitaristas como Medicina; Economia Política; Química e Botânica. Foram criadas, também, Academias Militares; Museu Real; Biblioteca Pública, entre outros, sem que houvesse mudança significativa ou avanços nas propostas para a educação popular. As elites continuavam sendo atendidas em casa, enquanto as classes subalternas ficavam à margem do processo, pois não tinham condições de freqüentarem a escola.

Quase não havia atendimento às classes subalternas, no início do século XIX, após a expulsão dos jesuítas. Não existiam interesses políticos e econômicos para efetivarem a elaboração de políticas educacionais que encampassem especificamente a educação popular.

A partir de 1812, surgem projetos, tendo como sugestão a organização oficial de um sistema de ensino popular. Após a independência, houve a necessidade de ampliar a participação dos brasileiros nas atividades do Império, criam-se, então, os cursos jurídicos. De acordo com Paiva (1985), as principais medidas que objetivaram esse avanço e suas respectivas datas foram:

- 1823 - abertura de caminho para a iniciativa privada;
- 1824 - gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos;
- 1827 - estabelecimento de que em todas as cidades haveria escolas;

- 1834 - Ato Adicional - descentralização do ensino elementar;
- 1834 - isenção de responsabilidade por parte do Governo Central;
- 1870 - implementação da educação de adultos - precária e irregular - quase todas as províncias criam escolas noturnas - os analfabetos eram os desvalidos;
- 1882 - convocação do Congresso de Instrução;
- 1889/1914 - atuação na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo - modificações sociais - precário atendimento à educação de adultos nas grandes cidades - desinteresse na instrução do povo - imigração pressiona o ensino - disparidades nas regiões brasileiras;
- 1921 - Conferência Interestadual - difusão da educação no sentido de “desanalfabetizar” o país - entusiasmo pela educação.

As primeiras e significativas mudanças, rumo à sistematização para o atendimento dos alunos da educação de adultos, aconteceram, na década de 1930, com a abertura política de Vargas e com a criação específica, em cada estado da Federação, de educação, com indicações para a abertura do ensino noturno. Em 1947, aprova-se o Plano Nacional de Educação Supletiva, para jovens e adultos analfabetos. O Brasil, que sempre esteve na “ponta” dos índices de analfabetismo, embarca em medidas governamentais consideradas avançadas, como Fundo Nacional do Ensino Primário (1942); Serviço de Educação de Adultos (1947); Campanha e Congresso de Educação de Adultos (1947); Campanha de Educação Rural (1952); Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958). Essas medidas, definem atendimentos, e procedimentos metodológicos, para esses alunos.

Percebe-se que os avanços políticos ultrapassam as definições até então discutidas. Tudo isto se deu com orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, que propunha campanhas de alfabetização por todo o mundo. Neste sentido, Machado (2001, p. 44) aponta que o salto acontece “a partir da década de 1940, principalmente com a criação do Serviço de Educação de adultos e aprovação do referido plano nacional, ambos em 1947”.

Após esta data, ainda na mesma década, definem-se políticas financeiras para consolidar as campanhas e fica determinado que 25% dos investimentos do então ensino primário, seriam destinados à educação dos jovens e adultos. De acordo com Machado (2001), esta ação interferiu, diretamente, nas propostas pedagógicas, pois os conteúdos, metodologias e materiais eram idênticos aos dos alunos que freqüentavam o ensino primário.

Constata-se que estas medidas expandiram o atendimento a estes sujeitos, marginalizados e excluídos, mas, por outro lado, não se percebe preocupações com as características específicas destes alunos, tão pouco verifica-se o cuidado com a preparação do profissional para lidar com a realidade da EJA. Neste sentido, as campanhas tendem a transcender as possibilidades financeiras, pois a

... expansão da oferta de vagas na escola, embora significativa, nunca chegou a responder à demanda, em contínuo crescimento. ... a política de expansão adotada limitou também o tipo de atendimento para cada grupo social... outra característica dessa expansão foi a improvisação: escolas instaladas em barracos e galpões, redução dos turnos escolares, programas desarticulados, precária formação do professor (BARBOSA, 1994, p. 26).

Já no final das décadas de 1950 e 1960 registram-se avanços nas propostas educativas, embora não abarcassem todas as questões relacionadas ao atendimento dos alunos, ganha-se com a criação dos serviços estaduais, municipais e federais e a articulação entre o Departamento Nacional de Educação, mesmo sendo nos moldes da educação primária. Paiva (1985, p. 280), no que se refere ao material didático utilizado até 1967, afirma que:

Também o material didático, e as idéias implícitas nele, foram objeto de muitos ataques. O material inicial, utilizado até 1967, por sua total inadequação, a própria Cruzada³ resolveu abandonar. O novo material, entretanto, partia também de pressupostos que nem sempre correspondiam à realidade, o que levou a INED a concluir que “a própria filosofia do programa, refletida nos textos, não parecia inspirar-se nas reais condições da região e das suas populações” (grifo da autora).

No Brasil, em 1958, houve um período de campanhas de alfabetização e cursos supletivos, oferecidos pelos Estados. Esta proposta de trabalho efetivava-se de forma precária, causava descontentamento e, ao mesmo tempo, suscitava críticas sobre os atendimentos prestados, o que levou a ampliação das discussões sobre esta modalidade de ensino. E neste contexto sócio-político, encontra-se Paulo Freire que inicia trabalhos educativos junto às classes subalternas, faz críticas contundentes à *educação bancária*, que direciona a uma

³ Movimento educativo que originou-se no Recife, na década de 1960, intitulado Ação Básica Cristã - Cruzada ABC. O objetivo inicial era treinar um milhão de adultos em educação básica, num período de cinco anos. O sujeito ao qual a Cruzada destinava sua programação era definido como um parasita econômico. A cruzada contou com a colaboração da USAID e tinha como referência básica ações que apropriavam-se de ideais alicerçados pelo *entusiasmo* pelas técnicas pedagógicas, e o *realismo* da educação, que reivindicava uma política nacional de educação (PAIVA, 1985).

educação que compreende um sujeito que narra - os professores - e sujeitos que ouvem - os alunos, ou seja, a educação como ato de depositar e transferir conhecimentos. Contrapondo a esta ação, Paulo Freire decide organizar projetos educativos, desde a infância até a educação de adultos. Nesta proposta, o objetivo é o desenvolvimento do currículo e a formação de professores.

A partir do desenvolvimento destas proposições, expande-se a discussão sobre um projeto de educação que levava o nome deste grande educador: o Método Paulo Freire. Entendia-se que este projeto de trabalho poderia ser aplicado em todos os graus da educação formal e não-formal. Tratava-se de um método problematizador: mudava-se a finalidade da educação e a percepção do sujeito não alfabetizado; sua condição passava a ser interpretada como efeito da situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária; articulava-se às problemáticas sociais e as problemáticas educacionais. O desenvolvimento desta proposta fundamentava-se no diálogo e o aspecto cultural era reconhecido e valorizado, contrapondo-se à *educação bancária*.

É importante salientar que, em seu método, Paulo Freire (1983) preocupava-se com a problematização em torno de questões sócio-políticas e econômicas, a partir de *palavras geradoras* de discussões. Discussões essas que deveriam estar vinculadas à realidade concreta, acentuadamente a de trabalho, dos sujeitos que aprendiam. Por exemplo, se se tratasse de trabalhadores da construção civil, o processo de alfabetização tinha, como palavra geradora, o termo tijolo. Essa palavra só seria *aprendida* mediante as discussões políticas que informassem as condições de vida daqueles trabalhadores e das transformações culturais das quais eles eram sujeitos pelas construções que erguiam na estrutura social em que viviam: casas, igrejas, delegacias, escolas. As noções que todo ser humano faz cultura contribuíam com a auto-estima dos alunos que envolviam desde valores das funções sociais dessas construções, até vários estilos e as produções artísticas. Era a vida presente na aprendizagem.

Na educação bancária, havia o predomínio de relações narradoras e expositivas, no ato de depositar saberes. É uma imposição dos que se julgam sábios aos que *nada sabem*. Ela nega a dialogicidade, ao passo que a educação problematizadora funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando, e ambos aprendem juntos.

Na prática, o diálogo entre educador e educando compõe um universo de realidades, em que ambos são dotados de experiências de vida e possuem saberes que devem ser compartilhados. O diálogo no processo ensino-aprendizagem é uma exigência

fundamental, que possibilita a comunicação e permite ultrapassar o que é experienciado na realidade social. Daí entender-se que a alfabetização não poderia ocorrer

... de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador. Esta é a razão pela qual procuramos um método que fosse capaz de fazer instrumento também do educando e não só do educador e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro [Celso Beisiegel], o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma (PAULO FREIRE, 1983, p. 72).

Este paradigma pedagógico consolida-se como um novo modo de entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Nesse contexto, o que antes era visto como causador da marginalização, agora é percebido como efeito da situação gerada por fatores sociais de uma estrutura social desigual, que deve ser modificada para possibilitar a participação de todos como cidadãos. Era preciso que o processo educativo e os próprios educandos como sujeitos ativos interferissem diretamente nesta estrutura social que produzia o analfabetismo. A ação educativa, a alfabetização, deveria priorizar uma atuação crítica sobre a realidade dos educandos, da identificação dos problemas e das possibilidades de superar esta realidade de forma ativa.

Beisiegel (1992) faz interlocução com Paulo Freire e destaca sua compreensão a respeito do trabalho e da postura crítica frente à realidade de um “novo país”.

Ocorria assim, em suas análises, uma singular união entre as expressões tipicamente capitalistas do capital e do trabalho, os obreiros e a burguesia empreendedora, contra os interesses privilegiados remanescentes da velha ordem senhorial. Solidários, os proprietários dos meios de produção e os vendedores da força de trabalho davam forma a um só povo, progressivamente crítico, voltado para o futuro, coeso na luta pela realização da sociedade desenvolvida e senhora de seus destinos (BEISIEGEL, 1992, p. 50).

Nesse cenário, aconteceu, em 1958, o II Congresso Nacional de Adultos e as reflexões direcionaram-se para a necessidade de rediscutir os conteúdos, o direito à escolarização para todos, de forma tal que o atendimento aos alunos chegasse a concretizar uma ação transformadora. Em 1962, Paulo Freire assume a Coordenação do Plano Nacional contra o Analfabetismo no governo João Goulart. Este processo foi interrompido com o Golpe

Militar em 1964 e somente vinte anos depois é que estas idéias voltam a ser abertamente discutidas.

Várias foram às iniciativas populares que atuaram na EJA neste período. Foi uma mobilização significativa, mas que teve um processo de interrupção quase por completo com o Golpe Militar, sendo que os princípios defendidos pelos movimentos da década de 1960 só serão retomados duas décadas depois, quando o Brasil passa pelo processo de reabertura política (MACHADO, 2001, p. 46).

Segundo Paiva (1985), pós 1964, somente resistem alguns movimentos populares, e o governo adota medidas assistencialistas e filantrópicas e apóia a Cruzada ABC. Esta ação objetivava garantir e difundir a ideologia do governo militar. Percebe-se que todo o avanço no processo de ensino apresentado por Paulo Freire é “substituído” por propostas metodológicas, cuja filosofia ajustava-se ao modelo pré-estabelecido pelo governo. Entendia-se que os programas de alfabetização e educação de adultos, a exemplo o Método Paulo Freire, elaborado na década de 1960, punham em risco a estabilidade da nova ordem social do Brasil.

Houve, desse nodo, um verdadeiro retrocesso na educação como um todo e, especialmente, na educação de adultos. As propostas de educação e alfabetização em massa, que objetivavam a visão crítica do educando, soavam como um perigo à “nova ordem social brasileira”, pois o reflexo dessa “educação” poderia provocar uma reação incontrolável na população, o que definitivamente as forças conservadoras não admitiam. As ações que tinham como finalidade delimitar a atuação e objetivo da educação refletiram nacional e internacionalmente. Assim, no entendimento de Paiva (1985, p. 260), nos dois

... primeiros anos do novo governo⁴, o problema da educação dos adultos é deixado de lado pelo Ministério da Educação. Entretanto, a paralisação dos esforços brasileiros no sentido de diminuir sua porcentagem de analfabetos e de educar sua população adulta repercutia mal internacionalmente.

A partir de 1966, o governo volta às discussões sobre a educação de adultos, isto se dá por determinação da UNESCO. O Ministério da Educação e Cultura - MEC⁵ efetiva ações que determinam orientações para o atendimento na educação de adultos, numa perspectiva de “otimismo”, pois, esta instituição, nos anos anteriores deixou de lado as atividades relacionadas a esse atendimento.

⁴ A autora refere-se ao período do Governo Militar que teve início em 1964.

⁵ O Ministério da Educação - MEC, em decorrência da criação do Ministério da Saúde, pela Lei nº 1.920 de 25 de julho de 1953, passou a denominar-se Ministério da Educação e Cultura, atualmente Ministério da Educação.

No ano de 1967 instala-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização - Mobral, com a meta de reduzir de 33,6% para 10% o índice de analfabetismo. Essa seria uma *resposta* dos militares àquele grave problema estabelecido no Brasil. Segundo Paiva (1981), esse programa de alfabetização massiva contava com grande recurso financeiro e tornou-se uma organização autônoma à medida que afastou os profissionais da educação dos processos decisórios, revelando seu caráter político-militar ao lançar uma campanha de massa. Centralizava e coordenava as atividades, bem como todo o material didático que contemplava as propostas dos anos 60, mas, evidentemente, excluía a problematização.

Houve grande expansão deste programa, até a década de 70, que incluía a educação primária com o objetivo de estender o atendimento àqueles que se encontravam recém-alfabetizados ou eram analfabetos funcionais⁶. Paralelamente, fortaleciam-se grupos simpatizantes e defensores da educação popular, fundamentada em Paulo Freire, que criticava, de forma contundente, as propostas e atuações do Mobral. Consolidava-se uma reflexão crítica no meio educacional, influenciando as administrações municipais que lutavam por garantir maior autonomia frente à incoerência entre a proposta do Mobral, e o volumoso quantitativo de verbas por ele despendido, e seus resultados incipientes na prática.

Em meados da década de 1980 várias críticas foram feitas ao programa, dentre elas destacam-se: descomprometimento do ponto de vista social; onerosidade do ponto de vista econômico e confluência de interesses políticos e ideológicos escusos.

A ditadura militar durou cerca de 21 anos e, segundo Ghiraldelli Jr. (2003), foram tempos pautados pela repressão, privações e imposições nos mais variados segmentos sociais, como também na instância educacional. Várias medidas, em caráter de urgência, foram tomadas. E no âmbito da educação essas determinações deixam sua herança no sistema educacional. A intelectualidade brasileira foi atingida duramente, pois artistas, jornalistas e principalmente professores foram presos, sendo que muitos outros tiveram que exilarem-se - como, por exemplo, Paulo Freire que foi para o Chile - para não morrerem como ocorreu com vários. Nesse período, bastava o indivíduo ter qualquer princípio contrário aos ideais militares, para ser considerado antidemocrático e sofrer as sanções do regime militar, presentes na repreensão política e na liberdade de expressão.

Uma dessas medidas alterou o entendimento que se tinha do Método Paulo Freire. A reestruturação constou da eliminação do caráter crítico e transformador da proposta e resultou na implantação de um projeto de ensino meramente técnico. Leis, tratados e projetos

⁶ “De acordo com o IBGE, até o ano de 2001, são consideradas analfabetas funcionais as pessoas com menos de quatro anos de estudos” (RIBEIRO, 2002, p. 52).

foram impostos a partir de 1968 com o Ato Institucional - AI-5, que tornou o sistema educacional ainda mais fechado.

Com base em Paulo Freire (1983), afirmamos que o estado de compromisso está contido na natureza humana, e para o homem ser e estar comprometido é necessário agir e pensar sobre suas ações. Muitas vezes, este ato incide sobre perdas. Neste sentido, a partir do que foi perdido durante todo aquele tempo, idéias e ideais foram se estabelecendo no campo pedagógico.

As contribuições teóricas eferciam das contradições que geravam a transição. Paulo Freire (1983, p. 65), que foi vítima desse regime, postula que “a passagem de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se aprofundam, dia-a-dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, das realizações, e valores do ontem em busca de preservação”.

O autor denomina que este estado de contradição, muitas vezes dramático, é que aguça a sociedade a desafiar e buscar mudanças. A partir de 1979, foi concedida anistia àqueles que tinham sido banidos do país em 1964. Estes cidadãos tiveram permissão para retornar e os que aqui estavam puderam começar a dura luta pela reivindicação de direitos perdidos. Logo em seguida, a Associação Nacional de Educação - Ande, o Centro de Estudos Educação e Sociedade - Cedes e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED, passaram a organizar, a partir de 1980, conferências, reuniões e congressos em várias capitais brasileiras, entre elas São Paulo, Belo Horizonte e Goiânia. Neste cenário, aconteceram movimentos de luta nos sindicatos, partidos, antes clandestinos, começaram a se organizar legalmente e a ruptura, de uma sociedade fechada para uma sociedade mais aberta, se consolidou. Esta seria uma nova época que se formava sobre uma outra que desvanecia.

No que concerne ao objeto desse estudo, o Brasil viveu um grande momento de discussão sobre a educação de jovens e adultos. Paulo Freire retorna, após anos de exílio, e com ele suas idéias, estudos e proposta de uma educação em que o aprendiz seria percebido como um sujeito ativo. A Alfabetização, por sua vez, tornar-se-ia um processo de conhecimento, mediante a interação professor e aluno, sustentado por uma atuação crítica sobre a realidade.

O contexto internacional, no início de 1990, foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Organização das Nações Unidas - ONU declarou o 1990 como o Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se, em Jonthiem, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e o Brasil foi indicado para compor o grupo de países que seriam contemplados com o respaldo

financeiro da ONU, por contar com grande índice de analfabetos. O documento final desse evento, em seu Art. nº 3, assim se pronunciava quanto à educação básica:

1-... deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. 2-... 3-... 4- Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, UNESCO, 1990).

Desde 1985, os mais variados movimentos nacionais e internacionais, em prol da educação para todos, contemplavam a EJA e as discussões em torno das propostas que determinavam o acesso a esta modalidade de ensino. Se esses movimentos, no meio educacional, foram um avanço, não garantiram o atendimento, com qualidade, a todos os educandos. Contudo, destacamos que eventos como a V CONFINTEA (1997), que foi realizada em Hamburgo sob o título Aprendizagem de Pessoas Adultas - Uma Chave para o Século XXI, resultou em dois documentos: que contemplava essa temática: Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro.

Ocorreram vários movimentos no âmbito nacional, estadual e municipal, apresentados nas variadas formas: seminários, artigos, painéis, com o objetivo de levantar dados para que o Brasil participasse da Conferência, de forma que suas discussões girassem em torno das necessidades e aspirações das classes subalternas, marginalizadas no processo educacional brasileiro.

Foram realizações importantes que direcionaram os caminhos para a garantia do direito à educação, pois ficara determinado que a alfabetização de adultos, como um direito humano fundamental, deveria ser

...concebida em termos gerais como os conhecimentos e capacidades básicas que necessitam todas as pessoas num mundo que vive uma rápida evolução, é um direito humano fundamental. A alfabetização é, ademais um catalizador da participação nas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, assim como para aprender durante toda a vida... nos comprometemos a garantir a todas as pessoas a possibilidade de adquirir e manter a capacidade de ler, escrever e calcular... a indagar e analisar, a ter acesso a determinados recursos, e a desenvolver e praticar capacidades e competências individuais e coletivas (Declaração de Hamburgo, 1997, p. 05).

A luta dos defensores da inclusão social, passando pelo viés da escola, se efetivou por meio de constante reflexão com a intenção de superar o que foi estabelecido na legislação, uma vez que esta não demonstrava atender as necessidades dos educandos. Conforme mencionamos anteriormente, em meados de 1985 verificou-se um momento de intensas discussões para a consolidação de propostas inclusivas na educação de adultos, com base em avaliações da atuação do Mobral. Nesse ano, o Mobral foi extinto, depois de quinze anos de fracasso, tanto em resultado efetivo, ao qual se propôs, quanto no vultoso consumo de verbas que foram destinadas para este fim.

Reiteramos, então, que apesar dessa tomada de consciência teórica, restava o problema de como implementar práticas que refletissem tais concepções? As políticas educacionais destinadas a jovens e adultos careciam de acompanhamento criterioso, pois, suas práticas demonstraram-se ineficientes do ponto de vista pedagógico, uma vez que não apresentavam comprometimento com o social e eram onerosas do ponto de vista econômico. Era preciso definir políticas para esta modalidade de ensino, uma vez que ela se encontrava nos moldes do ensino supletivo.

A legislação anterior, Lei nº 5692/71, no Art. 24, fazia referência à educação de jovens e adultos e entendia que esta modalidade de educação poderia ser unificada ao ensino supletivo. Estabelecia-se que esse ensino efetivar-se-ia por meio de cursos e exames supletivos e teria por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tivessem seguido ou concluído na idade apropriada.

Do ensino supletivo, já é sabido o caráter de suprir e compensar o tempo perdido; a experiência de vida é deixada de lado, ao se limitar à ação educativa às vivências escolares, sem contar com a desqualificação dos professores, refletida na qualidade do ensino oferecido aos alunos (PAIVA, 1985).

Havia uma dicotomia entre teóricos sobre a estruturação da educação de adultos. Uns entendiam que ela deveria permanecer nos moldes do ensino supletivo, outros estudiosos defendiam a idéia de um ensino de qualidade que possibilitasse ao aluno ser construtor do seu conhecimento, o que exigiria a temporalidade convencional do ensino regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) institui que é dever do Estado oferecer o ensino fundamental gratuito a todos, inclusive àqueles que a ele não tiveram acesso na idade própria.

A separação entre a EJA e o ensino supletivo, na LDB nº 9394/96, garantiu um avanço significativo nas propostas educativas, o que culminou em novas discussões acerca do

atendimento ao educando. Não mais era o ensino (instrução), mas sim a educação (processo de formação) que estava sendo contemplada na LDB de 1996, o que demandou avançar nas reflexões, a fim de que propostas dessa natureza fossem contempladas no interior das escolas.

No mês de maio de 2000, a Câmara de Educação Básica - CEB e o Conselho Nacional de Educação - CNE, aprovam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000). As especificidades deste atendimento não teriam mais a função de suprir ou compensar a escolaridade *perdida*, mas de equalizar e qualificar o educando. Neste sentido, é concedida autonomia para a organização estrutural e funcional do atendimento.

A flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes alunos trazem consigo como, por exemplo mediante módulos, combinações entre o ensino presencial e não-presencial e uma sintonia com temas da vida cotidiana dos alunos, a fim de que possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente (BRASIL, 2000, p. 08).

Se até 1990, o então Ministério da Educação e Desporto - MEC negligenciava a educação de adultos, com a extinção da Fundação Educar⁷, nesse mesmo ano, a atuação federal minimizou suas ações e, cada vez mais, passou a ser atribuída aos estados e municípios a função de assumir essa modalidade de ensino. Como a modalidade da EJA é vinculada ao ensino fundamental e esse é atribuição do município, ao município torna-se obrigatório assumir a EJA, tendo que incorporar, ajustar, elaborar propostas para este atendimento.

De acordo com Haddad (2003), se por um lado, houve avanço no que se refere à Lei nº 9394/96, por outro lado, várias críticas acirradas foram feitas, principalmente no que se refere ao financiamento do ensino fundamental, que deixam a EJA fora do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Uma das questões a serem destacadas, pertinente a esta lei que causou muitas indagações, refere-se ao parâmetro de idade mínima para o aluno ingressar na EJA, que foi considerado baixo (14 anos). A análise feita é que as salas iriam se heterogeneizar ainda mais, e que a presença de jovens afastaria os adultos.

⁷ Após o Governo Militar, a Fundação Educar respondia pela política de educação de jovens e adultos. Foi substituída em 1990 pelo Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania - PNAC, que nunca se fez política e foi abandonado. Os rumos da EJA “Passaram a ser ditados pela concepção de que esta só existe pelo fracasso da escola básica de crianças. Esta concepção, na contramão da história, desconsiderava a condição de aprendizes por toda a vida dos sujeitos adultos, e continuava a considerá-los escolares que voltavam para cumprir as etapas da escola básica, não cursadas na chamada idade própria” (PAIVA, 1985, p. 05).

Apesar dos avanços nas determinações legais, a lei prioriza mais a educação destinada às crianças em detrimento de outras modalidades de ensino. Assim, desconsidera a questão do analfabetismo e trata, parcialmente, a temática da EJA.

E quem seriam esses sujeitos que, segundo Haddad (2003, p. 118), formam um “enorme contingente de pessoas jovens e adultas que não têm o domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares”? É o que nos propomos a explicitar a seguir.

1.2 O Aluno da Educação de Jovens e Adultos na Escola

A complexidade das diferenças ou diversidades sócio-culturais que permeiam as instituições escolares, a partir da evolução dos fatos histórico-políticos, devem compor as preocupações do profissional em educação. Contemplar essa realidade implica ampliar os estudos que orientem a ação pedagógica para o envolvimento de toda a comunidade escolar bem como da sociedade como um todo no trabalho da escola.

A atuação educativa, na concepção de educação para a diversidade, estabelece uma dimensão pedagógica em que os objetivos vão além de receber todos os alunos; compreendem ações que, de fato, propiciem uma educação que inclua o sujeito no seio da sociedade à qual pertence, sendo que essas ações educativas devem se efetivar com qualidade para todos. A escola, segundo Almeida (2001, p. 65), deverá adotar

... propostas pedagógicas eficazes, que criam modos de intervir considerando a diversidade dos níveis de aprendizagem dos alunos, que utiliza metodologias ativas, cooperativas e demonstrativas, que observa, analisa e interpreta as respostas dos alunos, enfim, que seja de fato especializada e comprometida com todos aqueles que participam do processo ensino-aprendizagem.

A inclusão social tem sido exaustivamente debatida por profissionais de diversas áreas, por entender-se que escola para todos remete a uma educação capaz de receber os alunos nas diferentes situações. Basicamente, estas discussões têm como objetivo conhecer o processo e evidenciar o respeito aos direitos individuais e coletivos sustentados pelos princípios de cidadania.

Diante dessas premissas, é pertinente refletir sobre as características essenciais do aluno jovem e adulto, para que se possa propiciar, nas práticas educativas, mudanças no atendimento ao sujeito, visando a abrir espaço para possibilidades educacionais a todos, e não

somente aos que são tidos como detentores de habilidades para exercerem o ofício de aluno no ensino regular.

Vale reafirmar que as escolas, na concepção de educação para todos, com o objetivo de instrumentalizar o cidadão, bem como de oferecer-lhe condições necessárias à sua formação, deverão verticalizar o seu olhar para uma atuação pedagógica que reconheça as diferenças. As questões que norteiam a prática pedagógica escolar estão relacionadas à aplicabilidade das normas reportadas nas leis. É imprescindível que, além de discutir as leis, para que estas sejam efetivadas nas instituições, torna-se indispensável que sejam percebidos os sujeitos deste processo, a fim de que, a partir desta ótica, as propostas se efetivem com mais eficiência. Oliveira (2002, p. 16) caracteriza o aluno da EJA como sendo

... geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não-sistematizada pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiências no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo.

Diante dessa constatação, há de se perguntar: a escola e seus professores são conhecedores da realidade sócio-cultural dos jovens e adultos, e estão conscientes de como atuar nessa modalidade de ensino?

De acordo com Paulo Freire (1983), ensinar exige quesitos básicos que comprometem o educador com a essência do ensinar e do aprender que reconheçam a identidade cultural, aceitem o novo e rejeitem a discriminação. Com essa compreensão, educadores, educandos, escola e comunidade estabelecem uma relação entre quem aprende e quem ensina, no contexto da educação de jovens e adultos, ao reconhecer os valores individuais inerentes às atividades desenvolvidas por estes sujeitos no âmbito social. É preciso que a escola contribua para que este aluno, além de se reconhecer, tenha atitude de envolvimento no meio social.

Ainda no sentido de subsidiar a assertiva supracitada, recorremos a Oliveira (2002), ao abordar a importância de reconhecer que este aluno, que por um motivo ou outro não freqüentou a escola em tempo “normal”, é um excluído. Este é o primeiro traço cultural que carrega ao ser incorporado pelo processo de ensino-aprendizagem. Podemos argumentar que essa prática corrobora com o analfabetismo.

A avaliação que se faz deste processo em diferentes cenários da História do Brasil, permite perceber um resultado de trabalho, no qual o aluno alfabetizado decodifica letras. O

sentido pedagógico, neste contexto, é a instrumentalização, o formalismo, a normatização bem como as regras gramaticais, como afirma Tfouni (2002, p. 18), ao referendar o pensamento de Giroux sobre a ideologia instrumental que

... expressa-se através de uma abordagem puramente formalista da escrita, caracterizada por uma ênfase nas regras, exortações sobre o que fazer e o que não fazer quando se escreve. Ao invés de tratar a escrita como um processo que é tanto o meio como o produto da experiência de cada um no mundo, esta posição despreza a escrita de suas dimensões críticas e normativas e reduz aprendizagem de habilidades que, ao nível mais restrito, enfatiza o domínio de regras gramaticais.

É importante destacar que esse estudo questiona o mero formalismo, mas não se posiciona contrário ao aprendizado da leitura e da escrita convencionais, haja vista que o domínio do formalismo, da normatização das regras gramaticais como instrumento de luta pela conquista de uma vida melhor.

Diante do contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, torna-se necessário pensar que formas e meios podem ser utilizados, visando que a consciência e a autonomia crítica possam compor o quadro de referência do sujeito no processo de alfabetização. Como ele poderá intervir no âmbito social, num processo dialético, transformando a si e o meio em que vive?

Para podermos analisar a realidade da educação de jovens e adultos, torna-se necessário destacar não somente o que diz respeito à diferença na faixa etária destes sujeitos. O fato de não serem crianças é um dos aspectos para se ponderar neste cenário. Porém, um fator crucial refere-se ao âmbito cultural, que contempla trocas objetivas e subjetivas realizadas pelo ser humano em sociedade, que são pertinentes a uma análise mais substancial.

Vejamos, os jovens que freqüentam a sala de aula de educação de jovens e adultos das séries iniciais são sujeitos diferentes dos jovens do ensino regular diurno. As marcas das necessidades advindas da realidade sócio-cultural se fazem presentes logo na infância, compondo a história de vida desses alunos. Na zona urbana, a rua torna-se uma possibilidade de sobrevivência e, na zona rural, a enxada reflete uma realidade comum para estes sujeitos.

Pensar no jovem que frequenta a EJA é adentrar na especificidade de uma cultura à qual é inerente o desemprego, o sub-emprego, a necessidade de sobrevivência; constata-se neste universo a exclusão. Este jovem não é estudante universitário, ou uma pessoa interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos. É o jovem,

... apenas recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, vestibulando ou aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (OLIVEIRA, 2002, p. 16).

Esse adulto, assim como esse jovem, é um excluído da esfera escolar; muitas vezes nunca frequentou a escola quando criança. Oriundo de família de trabalhadores rurais, seus familiares, na maioria das vezes não são alfabetizados ou têm baixo nível de instrução. São imigrantes da zona rural, são sobreviventes dos grandes centros urbanos e exercem funções temporárias e não-qualificadas.

Oliveira (2002) destaca que para refletirmos sobre o jovem e o adulto que freqüentam as séries iniciais, é preciso delimitar três campos que situam o espaço desses sujeitos na sociedade. Primeiro, há de se pensar na condição de não crianças, isto nos reporta ao que já expusemos sobre às limitações da área da psicologia que não se ocupa dos processos de construção do conhecimento dos adultos, excluídos e marginalizados.

Para justificar o dado acima citado, fazemos uma referência às idéias de Palacios (1995), ao enfatizar que, na vida adulta, muitos são os fatores culturais que nela interferem, envolvendo experiências vivenciadas por esses sujeitos, nas relações interpessoais, no acúmulo de histórias que possibilitam a reflexão sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre os outros.

O autor pontua que a condição de vida desses trabalhadores e a própria formação da família determinam “papéis” que irão (re)direcionar sua atividade e relações sociais, que são de suma importância na constituição do sujeito, pois este se concebe por intermédio das relações com os fatores históricos, culturais e sociais.

No entendimento de Durante (1998), merece ser pontuado que na concepção da psicologia evolutiva está a afirmação de que a faixa etária não é o determinante da condição de aprendizagem. A ação cognitiva está mais relacionada a fatores de saúde, à ação educativa e cultural, a experiências profissionais e ao bem estar psicológico. Esses são alguns dos destaques da realidade extra e intra-escolar que direciona o sucesso ou não na aprendizagem dos jovens e adultos.

Considerando essa realidade extra e intra-escolar, concordamos que os fatores culturais apontam-nos as diferenças entre o adulto e a criança. Esta concepção leva-nos a caminhos diferentes para a modalidade de educação de jovens e adultos, em que o aluno é percebido também, como capaz, mas diferente das crianças em vários aspectos, traz uma

“herança cultural” e participa de uma vida social em que, via de regra, encontra-se marginalizado. Todas estas questões estabelecem vínculo direto com os resultados das práticas educativas exercidas pelos professores na relação com os alunos e com as implementações das políticas organizacionais.

Neste sentido, necessário se faz reconhecer que “a escola não ensina senão parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 15).

O termo comunidade humana referido pelo autor, nesse estudo pode ser aplicado à comunidade educativa, composta por todos aqueles que envolvem o ambiente escolar: pais, escola, alunos, igreja, associação de bairro. Essa realidade precisa ser levada em consideração por aqueles que trabalham na EJA.

Sabemos que muitas tentativas têm sido feitas, muitas delas enfatizam propostas de educação transformadora, que privilegiem a formação do indivíduo autônomo. Paulo Freire (2003) ressalta a necessidade de que o aluno supere o senso comum, visto como uma espécie de cortina ofuscante que não permite que os educandos tenham autonomia de pensamento.

Fundamentada nessa idéia, a Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia, cria projetos para atender os jovens e adultos. Atualmente, a proposta que norteia a prática pedagógica para esta modalidade de ensino é intitulada: Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, que tem como suporte teórico as idéias de Paulo Freire. Nesse suporte teórico, também é possível identificar aspectos da abordagem histórico-cultural a serem estudados em momento oportuno. Intencionamos, a seguir, apresentar os caminhos percorridos para a consecução da organização e estruturação dessa proposta.

1.3 A Proposta da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia

Os caminhos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos - EJA, até chegar ao planejamento da proposta desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, intitulada Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, consolidaram-se a partir de lutas, reestruturações, ajustes e adequações, que foram acontecendo ao longo da história da educação no Brasil, e, especificamente, nos últimos dezessete anos. Como expõe Machado (2004, p. 187),

... experiências diferenciadas na área de educação de jovens e adultos vêm sendo desenvolvidas em alguns municípios brasileiros, tais como Santos, SP, Diadema, SP, Porto Alegre, RS, Goiânia, GO, e no distrito Federal, entre outros. Um eixo comum parece ligar os projetos desenvolvidos nesses municípios e no Distrito Federal, ao recolocarem a educação de jovens e adultos (EJA) no âmbito do direito e não da concessão, procurando garantir em suas estruturas de ensino um lugar e um compromisso com o debate em torno das políticas de educação para jovens e adultos.

A discussão sobre a EAJA demanda entender a Proposta Pedagógica de 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental para Adolescentes, Jovens e Adultos - Projeto AJA de 1992⁸ (GOIÂNIA, 1999b), também de Goiânia. Essas propostas estão relacionadas, porém constituíram-se em momentos diferentes, com a intenção de atender a modalidade de ensino que compreende a Educação de Jovens e Adultos - EJA, adequando esse atendimento à realidade regional.

O Projeto AJA refere-se à proposição desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia - SME, desde 1993, que resulta numa experiência pedagógica de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, com características da educação básica, a qual alicerça-se nos fundamentos da educação popular. Para Rodrigues (2004, p. 159), seu conteúdo objetivava “trabalhar com adolescentes, jovens e adultos excluídos da escola por falta de condições, repetências sucessivas, inadequação à metodologia infantilizada ou por indisciplina”.

Implantado pela SME, em 1993, o Projeto AJA se consolidou a partir das determinações do Conselho Estadual de Educação de Goiás - CEE (GOIÂNIA, 1993d) que definiram critérios para que as instâncias municipais adotassem medidas que viessem, de fato, a atender os anseios e necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino.

O Projeto AJA representou um esforço de sistematização de experiências práticas em desenvolvimento em algumas escolas. Após a aprovação do projeto, as escolas, em grande parte, passaram a nortear por meio dele os trabalhos com a educação de jovens e adultos.

Os objetivos do projeto refletem uma necessidade de se repensar

... a educação que é oferecida a jovens e adultos, tendo em vista que a escola pública, tal como está estruturada, não atende aos seus anseios e faz com que dela sejam excluídos ou mesmo não cheguem a ela. Uma escola que exige que o aluno permaneça em sala 4 horas diárias, após uma jornada de 8 horas de trabalho; que tem conteúdos dissociados da realidade, não oferece as condições necessárias para o seu acesso e permanência e nem lhe garante espaço para se formar como cidadão (GOIÂNIA, 1999d, p. 02).

⁸ Consideramos o ano de 1992 como marco do processo de discussão do Projeto AJA no interior da SME, a partir de experiências no atendimento à EJA. Em 1993, o Projeto AJA foi implantado na SME.

A estrutura e organização do projeto foram formalmente reconhecidas pelo Conselho Estadual de Educação de Goiás, também no ano de 1993. Já em 1994, o atendimento expandiu-se, na SME, de 21 para 61 turmas, as escolas que aderiram ao projeto, deixaram o sistema seriado de ensino de 1ª a 4ª série da educação de jovens e adultos e passaram a atender os alunos de acordo com as seguintes orientações estipuladas para a AJA: garantia do acesso à escola, independentemente da escolaridade anterior; flexibilidade na matrícula; possibilidade de avanço independente de dias letivos; não rigidez de percentual de frequência obrigatória; permanência na sala de aula, conforme a realidade dos educandos; e formação continuada de professores com reuniões semanais.

Em 1990, para a criação desse projeto, a SME respaldou-se legalmente na Constituição Brasileira de 1988, e, teoricamente, nas idéias da educação libertadora de Paulo Freire. A partir das discussões, estudos e reflexões foram definidos para a AJA: a organização do ensino por meio de módulos; os princípios e objetivos do projeto; a estrutura administrativa; a metodologia; a avaliação; e os recursos materiais. Essa organização apontava a característica básica do projeto: atendimento aos alunos “que não tiveram acesso à escola ou dela foram excluídos... possibilitar não só o acesso ao ensino da primeira fase, mas, sobretudo, a permanência com êxito desse aluno na segunda fase do Ensino Fundamental...” (GOIÂNIA, 1999b, p. 02).

Das definições para o Projeto AJA, vale destacar dois itens: a organização do ensino por meio dos módulos e os princípios e objetivos do projeto. Desse modo, segundo as determinações para a estruturação geral da proposta, o trabalho pedagógico deveria seguir a organização do ensino, por meio de módulos, subdivididos em seis períodos trimestrais e manter correspondência com o currículo em vigência para as quatro séries iniciais do ensino fundamental. Cada trimestre compunha um total de 60 dias letivos e 210 horas aulas, obedecendo aos princípios de seriação. A progressão ou permanência em cada etapa desses módulos, dependeria do nível de conhecimento alcançado pelo aluno, com a possibilidade de avanço a qualquer tempo durante o trimestre de aula.

Os princípios e objetivos constavam de:

- assegurar o acesso à escolarização dos adolescentes, jovens e adultos, possibilitando um ensino de qualidade;
- promover, pela flexibilidade na matrícula e na organização por módulos, condições reais para a permanência do aluno na escola;
- permitir a interação do conhecimento social já adquirido ao saber escolar sistematizado;
- conduzir a um processo natural e real de aceleração de estudos;

- enriquecer a atividade escolar pelo acesso a centros de difusão cultural como bibliotecas, museus e outros espaços de ação comunitária;
- vincular o processo de aprendizagem às experiências e à participação de todos na construção do saber como veículo de desenvolvimento pessoal e social;
- desenvolver habilidades de comunicação, expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, que estimulassem a criatividade e a capacidade decisória no saber aprender.

Essa perspectiva reconhecia a importância do trabalho com a linguagem, sendo valorizados os aspectos da verbalização, do meio social e cultural. Assim, a aprendizagem da leitura e escrita configurava-se como construção coletiva, “superando a concepção de decodificação mecânica de sons e de transcrição gráfica de palavras, que até então norteava o processo de alfabetização” (GOIÂNIA, 1999d, p. 03).

A metodologia aplicada pelos professores deveria ter como ponto de partida as experiências de vida dos educandos. Contudo, os conteúdos curriculares seriam tais quais os do ensino fundamental, redimensionado de acordo com a faixa etária dos educandos. Um outro aspecto relevante encontrava-se no trabalho com a identidade, que deveria ser construída pelos próprios sujeitos do processo no convívio sócio-cultural.

As idéias de Paulo Freire (2002) norteavam os trabalhos pelos temas geradores, de forma interdisciplinar. Para que estas orientações teóricas refletissem nas práticas efetivadas no interior das escolas, eram promovidas pela SME reuniões semanais com os educadores.

Segundo as orientações do projeto, o processo avaliativo seria descritivo e contínuo. Os erros não seriam apontados como fracasso, mas como indicadores de novas estratégias para sua superação. As avaliações formais deveriam ser aplicadas somente quando o professor reconhecesse o domínio dos conhecimentos adquiridos pelos alunos.

As matrículas eram efetivadas mediante o requerimento assinado pelo próprio aluno, se maior de 16 anos. Os alunos que não tinham comprovante escolar anterior eram matriculados no módulo 1. Posteriormente, aplicavam-se avaliações formais para verificação e regulamentação do nível de escolaridade deste aluno. Após esta classificação, o aluno era remanejado para o módulo seguinte de acordo com as suas habilidades cognitivas, independentemente do término do trimestre.

A formação dos profissionais para atuarem nesse projeto foi propiciada pela própria SME. O conteúdo dos cursos objetivava preparar estes profissionais quanto às características da modalidade e do trabalho didático-pedagógico que seria realizado.

A SME se preocupava, também com uma política educacional que fosse apresentada de forma democrática, em defesa da inclusão social, que priorizasse uma proposta

de educação que, por sua vez, considerasse, de fato, estes sujeitos que são excluídos e marginalizados no seio cultural letrado, garantido-lhes, dessa forma “... oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo, aos que forem trabalhadores, as condições de acesso e permanência na escola” (GOIÂNIA, 1999d, p. 01).

A Secretaria Municipal de Educação, em 2000, no Departamento de Ensino Fundamental - SME, cria a Divisão de Adolescentes, Jovens e Adultos - DEF-AJA. Os caminhos para a estruturação, definição e organização de seu trabalho decorriam de uma necessidade que foi levantada na realidade do ensino noturno, quando a EJA era coordenada pelo Projeto - AJA.

O objetivo central da atuação do DEF-AJA seria discutir as reestruturações ocorridas em 2000 com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e Adultos (BRASIL, 2000) que, entre outros, trazia a modificação referente à organização da carga horária das áreas do conhecimento, que passam a ser distribuídas todas com o mesmo quantitativo de horas aula (grade paritária), sendo que os conteúdos deveriam ser trabalhados de forma interdisciplinar.

Em parceria com a Universidade Federal de Goiás - UFG, a SME realizou, de 2001 a 2003, uma pesquisa com o propósito de entender e redefinir princípios da EJA, que fossem orientados para sua realidade, o que deu origem à Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA.

O primeiro problema estava em como construir coletivamente uma proposta democrática e coerente com uma educação transformadora. Para tanto, no ano de 2001 foi apresentado às escolas um projeto, fruto da insatisfação dos diferentes sujeitos envolvidos na educação de adultos. Amplia-se a discussão do currículo para além dos conteúdos, avaliação e disciplinas. A dimensão do currículo abrangeria uma gama de ações, perpassando pelas inter-relações, vivências e convivências dos sujeitos no contexto sócio-cultural. Esse projeto culminou no documento: A Construção de uma Proposta de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos pelos Sujeitos do Processo Educativo (GOIÂNIA, 2004a).

A partir desse documento, o currículo passa a contemplar a concepção de educação transformadora e de sujeito ativo inserido na sociedade à qual pertence. Esta organização teria de assegurar sua função socializadora e cultural. Nesse documento, foram definidos parâmetros para elaboração curricular.

A base teórica para efetivar a proposta da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, pautada nos princípios da educação libertadora tem como objetivo contribuir

para uma sociedade mais justa. Fundada em Paulo Freire (1983), a reflexão compreende a educação crítica que contempla a transformação dos sujeitos e da realidade social.

A partir desses princípios, esse estudo buscou relacionar o currículo e a concepção de educação que se pretende na EAJA. Desta forma, além da competência técnica, contempla-se o compromisso político dos educadores e da escola como um todo. Nessa proposta encontramos que o discurso teórico precisa ser coerente com as práticas de sala de aula. A EAJA orienta que cada unidade escolar deve se pautar pelos princípios que norteiam sua proposta de educação.

A proposta de educação da EAJA tem como princípios norteadores a cidadania, identidade, aprendizagem e também a linguagem. Esses aspectos, definidos de acordo com a Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes Jovens e Adultos - DEF-AJA (GOIÂNIA, 2003a) serão dispostos, quase na íntegra, a seguir:

- a cidadania é concebida como igualdade política, econômica, jurídica e sócio-cultural. É compreendida como processo de construção social, inserido na prática social e política dos movimentos populares. Implica a conquista do direito de atendimento de todas as necessidades básicas da pessoa humana e supõe o processo de construção da sua identidade, bem como a compreensão de seu papel como ser social;
- a identidade não é definida como algo dado, mas como metamorfose, um processo em que os sujeitos são os autores. Sujeitos estes que não se constroem sozinhos, mas a partir da relação com outros no convívio social. Isto significa que a identidade é construída em comunhão pois, à medida que as pessoas se constroem, constroem também os outros e são por eles construídos;
- a aprendizagem ocorre na construção conjunta do conhecimento, sendo educadores e educandos os seus sujeitos; têm como ponto de partida os saberes do educando, e como referencial a mediação pelo educador, possibilitando-lhe a ampliação do conhecimento crítico da realidade e garantindo-lhe acesso ao conhecimento mais elaborado;
- a linguagem pode ser entendida como um processo de interação e comunicação entre o indivíduo e o meio ou entre dois ou mais indivíduos. É formada por um aspecto verbal e outro não verbal; o primeiro pode ser escrito, falado, e o segundo vai desde a linguagem corporal até a simbólica; todos eles são influenciados pela ideologia sócio-político-econômica do meio em que se inserem. A compreensão dos fatores que interferem na organização do meio social propicia que o indivíduo assuma uma postura crítica diante deste meio, além de permitir a apropriação e a construção de uma linguagem mais

adequada à expressão de suas idéias como participante do processo de transformação de sua realidade.

Na proposta da EAJA, os princípios supracitados devem permear seu processo de estruturação que requer uma exposição geral de sua organização, bem como de seus elementos. O quadro 01 abaixo nos permite uma visão da organização da EAJA, de acordo com os dados selecionados dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Quadro 01: Organização da EAJA

Organização	Elementos
Carga Horária	200 dias letivos - 800 horas 600h - aulas presenciais 200h - atividades complementares
Componentes Curriculares	Língua Portuguesa Ciências Geografia História Matemática Educação Física
Proposições de Avaliações	Contínua Dinâmica Investigativa Descritiva Trimestral
Crterios para Avanços	Classificação - a partir da 2ª série quando o aluno não têm documento Reclassificação - a qualquer momento do ano
Coletivo de Professores	Professor de referência Dinamizador Professor de Educação Física Professor Coordenador
Formação do Educador	Cursos de capacitação fora do horário de trabalho Troca de experiência Planejamento coletivo Momento de estudo na escola

Fonte: Adaptação realizada para essa pesquisa (GOIÂNIA, 2003b).

Com base no exposto no quadro 01, observamos que a carga horária para o trabalho pedagógico, de 1ª a 4ª séries da EAJA, contempla, a partir do ano de 2003, um total de 800 horas distribuídas em 600 horas presenciais e 200 horas de atividades complementares. As aulas presenciais são efetivadas com o acompanhamento sistematizado dos professores, totalizando 3 horas-aula diárias, das 19 às 22 horas.

Já as atividades complementares devem ser realizadas fora das horas de aula presenciais, com o objetivo de valorizar o histórico de vida dos alunos, despertar o interesse pelo desenvolvimento científico e artístico do próprio aluno, integrar a escola com a sociedade. Estas atividades são desenvolvidas, de forma interdisciplinar, com a orientação dos professores, em parcerias com a comunidade em trabalhos como palestras, relatório de filmes ou programas de televisão assistidos fora da escola, eventos culturais dentre outros. Cabe à escola fazer um cronograma com temas, carga horária, e relatar, no final de cada semestre, as atividades complementares realizadas socializando-as no contexto da SME (GOIÂNIA, 2003c).

Os componentes curriculares compreendem as disciplinas Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História, Matemática, Educação Física. O material didático deve ser elaborado pelo educador ao considerar a realidade dos educandos da EAJA. É preciso lançar mão de materiais diversificados constantes do cotidiano dos educandos, desta forma, professores e alunos desprendem-se de manuais e livros didáticos. A idéia é fazer sempre a relação entre a temática escolhida e a realidade sociocultural dos alunos de forma criativa e significativa (GOIÂNIA, 2003b).

Para que o trabalho pedagógico se efetive de forma relacionada com a realidade dos educandos, propõe-se a utilização de temas geradores, construindo uma totalidade semântica, ao trazerem um sentido amplo e encaminharem ao que o ser humano tem de mais fundamental: “a criação, fecundação, movimento, mudança e desenvolvimento pela via do acesso ao conhecimento teórico-prático” (RODRIGUES, 2003, p. 01).

Quanto às proposições de avaliações, fica determinado que estas serão contínuas, dinâmicas, investigativas, descritivas. O ano letivo constará de três trimestres e para cada trimestre o professor deverá compor a avaliação individual. As avaliações formais são aplicadas quando o educador reconhece, o domínio das habilidades e conhecimentos, por parte do educando. Este procedimento poderá acontecer a qualquer momento do ano letivo, mediante a constatação, pelo coletivo de professores, de que o educando demonstra habilidade, competência e desenvolvimento cognitivo.

Devido à especificidade deste atendimento, no que diz respeito à inclusão do aluno no meio escolar, outros dois critérios para efetivar o avanço foram definidos. O primeiro refere-se à classificação; segundo as orientações da SME este processo contempla os educandos matriculados, a partir da 2ª série, e que não apresentarem documentação. Os alunos nessas condições, são observados individualmente acerca de seu desenvolvimento e, posteriormente, são enturmados na série que de fato poderão cursar.

O processo de reclassificação é o segundo critério para o avanço do aluno, garante promoção ao educando que apresentar rendimento satisfatório para cursar a série seguinte e não possuir frequência suficiente. Estes dois processos devem ser realizados por meio de procedimentos formais, como provas, cujo resultado final é lavrado em ata (GOIÂNIA, 1999a).

Concernente ao coletivo de professores que atuam na EAJA de 1ª a 4ª séries, além do professor (pedagogo) regente de sala de aula, cada uma das quatro séries conta, constantemente, com mais dois profissionais que vão se revezando, são eles: um dinamizador e um professor de educação física.

A função do dinamizador é desempenhada por um pedagogo que deve planejar atividades junto com o professor regente e o de educação física, no sentido de articular as várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. Esse profissional dispõe de horário específico para essa tarefa.

O professor de educação física tem como responsabilidade não somente o exercício físico dos alunos, mas desenvolver atividades lúdicas, recreativas, socializadoras e integradoras, por meio de jogos, brincadeiras e dinâmicas de grupo, muitas vezes orientadas por textos. Também dispõe de horário específico na sala de aula e, quando necessário, no pátio e na quadra.

A EAJA conta também com um coordenador pedagógico (pedagogo) para as séries iniciais do ensino fundamental, desde que haja mais de três turmas na instituição. Sua tarefa básica ocorre junto aos professores, quanto ao planejamento, orientação, sugestões, assim como na articulação do trabalho pedagógico da EAJA na escola; responsabiliza-se também pelo intercâmbio da SME com a escola e os professores.

Os cursos de capacitação e trocas de experiências são oferecidos fora do horário de trabalho sendo que o trabalho coletivo deve viabilizar condições para que todos os educadores da EAJA participem efetivamente do planejamento, que tem como responsabilidade, garantir momentos de estudo/pesquisa e de planejamento individuais e em grupo. A avaliação do

trabalho pedagógico deverá acontecer semestralmente com a presença de toda a comunidade escolar.

O trabalho coletivo aparece como suporte para efetivação desta proposta, contudo se se intenciona construir o novo, redescobrir o esquecido e dar novos significados ao já existente, será necessária a união dos profissionais que venha ao encontro da ampliação da proposta fundamentada pela práxis. Assim, é definido nas orientações para a ação pedagógica que

O trabalho coletivo pressupõe a integração, e o compromisso entre os membros que o planejam e o desenvolvem. Entende-se por planejamento escolar coletivo a efetiva reunião de TODOS os integrantes da comunidade escolar (equipe pedagógica - dinamizador, pedagogos, licenciados, coordenadores e diretor - técnicos administrativos, conselho escolar, alunos, moradores locais e pais de alunos) para juntos decidirem os rumos (os objetivos, os conteúdos e a metodologia) que nortearão as atividades pedagógicas, desde a escolha do tema/assunto até os detalhes estratégicos/metodológicos e o compromisso de auxílio interprofissional e integração interdisciplinar (grifo do documento) (GOIÂNIA, 2003b, p. 02).

De acordo com Gouveia (2002), espaços para discussão, reflexão e problematização serão originados na própria instituição. Neste sentido, é necessário reconhecer a necessidade de o educador trilhar os caminhos que levam à eficácia do processo de ensino e aprendizagem significativo. Para que isto se efetive, conforme afirmamos anteriormente, é preciso reconhecer e valorizar a cultura do aluno.

A concepção político-pedagógica dessa proposta visa a contemplar a própria vida do educando, o que compõe os princípios pedagógicos da EAJA. Basicamente, o alicerce do processo ensino-aprendizagem fundamenta-se na relação dialógica que deverá proporcionar uma vivência educacional interdisciplinar, por meio das trocas recíprocas, partindo da realidade dos educandos e educadores, rumo à reelaboração de conceitos, hábitos, atitudes reflexivas e críticas, objetivando a transformação do sujeito e do meio.

Em síntese dois elementos, importantes dessa proposta foram expostos, ambos referentes ao processo de ensino e aprendizagem: sua eficácia e significado, e, a relação dialógica que propicia a interdisciplinaridade. Nessa pesquisa, procuramos estudar a viabilidade desses elementos, por meio da leitura e escrita, bases para a comunicação humana em um processo de letramento e alfabetização. Sobre essa temática, trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

LEITURA E ESCRITA NA COMUNICAÇÃO HUMANA: O PROCESSO DE LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Poderíamos iniciar este capítulo sob a ótica de vários conceitos, por exemplo: leitura, escrita, diversidade, cultura, processo de ensino-aprendizagem, educando, educador e outros. Todos eles nos levariam à importante, e necessária, reflexão que compõe as discussões do processo educativo da EAJA. Optamos por abordar, primeiramente, alguns conceitos básicos da comunicação e linguagem, e, em seguida, faremos um breve retrospecto histórico do processo de construção da escrita pelos homens.

Partimos do princípio de que a comunicação é elemento essencial para a sobrevivência humana, e que estamos inseridos na sociedade que utiliza a leitura e escrita para transmitir conhecimentos, idéias, pensamentos, sentimentos e outros. Mas, para que esta ação se torne democrática, faz-se necessário que os sujeitos adquiram habilidades específicas do uso social da leitura e escrita. Entendemos que esta discussão possibilitará a compreensão dos conceitos de letramento e alfabetização, na perspectiva histórico-cultural. Posteriormente, tanto o letramento quanto a abordagem histórico-cultural constituir-se-ão em alicerces para a análise da realidade que envolve a EAJA.

2.1 Especificidade Humana: Comunicação e Linguagem

Compreender o desenvolvimento da leitura e escrita na vida do ser humano, implica retroceder no tempo e retomar, na história do homem, a origem da linguagem, com base nos enfoques de alguns estudiosos, sobre essas formas de comunicação.

Um dado curioso demonstra como o desenvolvimento da linguagem aconteceu na espécie humana e assinala que a criança tem um padrão para aquisição da linguagem que passa pelos

... estágios na evolução da linguagem do ancestral simiesco ao “homo sapiens”: grunhidos vocais - reflexos: vocalização silábica - onomatopaica; vocalização socializada - simbólica; sons matizados expressivos; palavras compreensíveis e domínio da linguagem (grifo do autor) (PENTEADO, 1982, p. 32).

Ressaltamos que pela Teoria Onomatopaica, as palavras teriam nascido da imitação do som. E na evolução do homem primário, teriam surgido os gestos e depois as palavras.

Os adeptos da Teoria Social da Linguagem consideram-na como função cultural e não como função biológica, herdada pela hereditariedade. Dentre eles, Penteadó (1982, p. 34) cita Chauchard para quem a “linguagem é fortemente condicionada à vida social e as crianças que se desenvolvem fora da sociedade humana não falam”.

O autor assevera que a linguagem é um processo mental de manifestação do pensamento e de natureza essencialmente consciente, significativa e orientada para o contacto inter-pessoal. Deve-se distinguir expressão verbal e expressão gráfica, mas ambas expressões são conjuntos de sinais próprios de cada língua com os quais manifestamos o pensamento, por meio da expressão verbal, gestual, pictórica e gráfica. Estas características compõem o universo da linguagem na atualidade.

Neste sentido, a reflexão sobre a linguagem tem um significado importante no contexto da sala de aula, pois aí se apresenta, por meio das relações inter-pessoais, favorecendo a utilização da leitura e escrita como uso social.

A comunicação está presente na história da humanidade. Esta ação tornou-se imperativa, essencial para a perpetuação da vida humana, é por ela que se consegue trocar idéias e experiências. A linguagem é para a sociedade contemporânea, não somente forma de comunicação, mas, sim, forma de perceber a sociedade envolta na comunicação. Portanto, gestos, palavras, signos, sons e imagens refletirão uma forma de comunicação. Diante desta constatação, reforçamos o valor do significado lingüístico dado pelo sujeito a essa comunicação, ou seja, como ele interpreta os fatos e como interfere neles.

Penteadó (1982) explicita que no mundo da comunicação, a própria ausência de comunicação é comunicação, uma vez que o silêncio tem sua voz, por exemplo, o silêncio constitutivo que tem a função de ajudar no processo de internalização do conhecimento. O ser social, por sua natureza, carrega consigo uma dependência da boa ou má capacidade de comunicação. Esta ação é marcada por características individuais que articuladas com o social refletirão na imagem da personalidade do sujeito.

Como a linguagem está presente no dia-a-dia nas sociedades como um todo, numa realidade social grafônica, torna-se imprescindível a aquisição dos elementos da leitura e escrita como mediadores do processo de comunicação. Quem não lê e não escreve, está à margem desse processo.

É possível então afirmar que a linguagem se insere no mundo social, ou, dito de outra maneira, os estudos sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem destacam o caráter social dessa atividade, a atividade verbal das pessoas realiza-se fundamentalmente com outras pessoas, em interação direta com elas.

Diante desta realidade, perguntamos: qual o papel da escola neste contexto? Os objetivos do processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita têm uma relação direta com a vida cotidiana dos alunos?

Atualmente, discute-se a possibilidade de uma concepção “moderna”, que considera a linguagem como uma atividade cerebral ligada ao desenvolvimento psíquico e condicionada ao meio social, sendo “uma instituição psico-social que somente surgiu e evoluiu na vida social” (PENTEADO, 1982, p. 34).

É preciso, pois, repensar o processo de alfabetização, tendo como foco a linguagem que se estabelece no contexto, valorizar o aspecto cultural, no qual o educando está inserido, e entender que ele se constitui, enquanto sujeito histórico, a partir das relações com o outro.

Para Vygotsky (2003), o processo de cognição se dá por meio de uma relação direta com a linguagem. Assim, não é possível trabalhar o pensamento e os conceitos cognitivos fora da linguagem e nem ela fora dos processos interativos humano.

De acordo Vygotsky, a linguagem, numa primeira instância, serve à construção da atividade consciente. Posteriormente, num sentido reflexivo, torna-se seu instrumento. É por isso que o autor relaciona linguagem e pensamento em uma relação de reversibilidade dialética das dimensões externa e interna na atividade lingüístico-cognitiva.

A linguagem torna-se um dos pilares da teoria de Vygotsky, e a discussão se dá numa questão crucial: como a linguagem atua no desenvolvimento cognitivo? É preciso, para isso, estabelecer a relação não somente entre linguagem e pensamento, mas deles com as práticas sociais de leitura e escrita.

A linguagem, então, é mediadora do conhecimento, que se efetiva mediante o processo de internalização, no qual o sujeito concebe o mundo, filtra informações, que advêm do ambiente externo, e efetiva o seu desenvolvimento individual que, conseqüentemente, interfere de forma ativa na realidade social, por meio de expressão verbal, escrita ou gestual.

Vygotsky (2002), Bakhtin (1988), Luria (1992) sustentam que o homem se faz homem na interação com o meio social, por intermédio da linguagem que exerce uma função constitutiva na formação do ser humano, no uso e domínio do código. Portanto, o domínio da

leitura e escrita apresenta-se como um instrumento de inclusão social no mundo letrado. Esta idéia é que nos propomos a abordar nos estudos a partir de um retrospecto histórico da escrita.

2.2 Aspectos Históricos da Escrita

Durante milhares de anos, os homens sentiram a necessidade de fazer registros, ou seja, ter acesso, em momentos diferentes, a informações de acontecimentos correlacionados ao dia-a-dia. Estes escritos foram desenvolvidos com o objetivo prosaico de registrar as contas e trocas comerciais, o que era necessidade na época. Esta ação tornou-se um instrumento de valor inestimável para a difusão de idéias e informações, que transformou-se a partir do desenvolvimento social. Existem registros de que foi na Antiga Mesopotâmia, há cerca de seis mil anos, que se desenvolveu a escrita (CAGLIARE, 1999).

Estudos nos mostram que há dezenas de milhares de anos, inúmeros meios de transmitir mensagens por meio de desenhos, sinais e imagens foram inventados. Entretanto, a escrita propriamente dita só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais os usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar.

Este é um processo que apresenta uma evolução que depende das questões de tempo e das necessidades humanas. A história da escrita é longa, lenta e complexa. Um processo que se entrelaça com a própria história do homem.

Quem inventou a escrita, também inventou as regras de alfabetização, assevera Cagliari (1999). A alfabetização, que caracteriza o domínio dos códigos, é tão antiga quanto a criação da escrita. E para que esta ação seja perpetuada, é necessário que seja ensinada às gerações mais novas. Assim, o sistema de escrita, as regras e o processo de ensino-aprendizagem datam de épocas primitivas quando a principal atividade do homem era possuir rebanhos e domesticar animais selvagens.

Surgem, então, as primeiras necessidades de utilização de riscos, desenhos que foram aperfeiçoando, expandindo e sendo compartilhados através dos tempos. Claro que com a ampliação da linguagem, houve a necessidade de se abandonar o sistema de símbolos pictográficos para representar coisas e usar cada vez mais novos símbolos dos sons da fala.

As indagações sobre o processo de construção da leitura e escrita e como os sujeitos utilizam estas habilidades, em seus contextos sociais, instiga-nos a buscar elementos

na história da escrita, para que neste percurso histórico, possamos entender a co-relação existente entre o que se ensina nas escolas e a utilização destes conhecimentos na sociedade.

A Suméria marca o início de uma sistematização escrita, por volta de 3.300 a.C., 400 anos antes da nossa era em Atenas, e no Egito data de 3.000 a.C. e na China por volta de 1.500 a.C. A escrita hoje é, por assim dizer, onipresente, nas mais variadas funções, desempenhamos uma função específica e direta na dinâmica da sociedade contemporânea, entendida como tecnológica, industrializada e globalizada.

A habilidade de ler e escrever, então, é exercida por milhões e milhões de pessoas a todo instante, e desperta curiosidade o fato de que esta diversidade aparente conta com barreiras de diversas formas inerentes à comunicação cotidiana.

O não domínio da leitura e escrita torna-se um grande obstáculo ao acesso ao “mundo letrado”, o que impede a pessoa, jovem ou adulta, que não domina o código, de participar satisfatoriamente das práticas sociais em sua totalidade, ficando, sujeita a uma interação deficitária com o meio social.

Com o avanço industrial, houve a aceleração do processo de urbanização, o fascínio provocado pelas transformações do espaço urbano, pela modernização e a necessidade de adoção de novos valores propagados pela nova classe no poder, vieram demonstrar a urgência de garantir a todos o mínimo de instrução. Permeada por essa necessidade encontrava-se a escola, com o papel de mediar a aprendizagem de códigos, com os seus significantes e significados. Os indivíduos precisavam desenvolver as habilidades de ler e escrever que, por sua vez, deveriam possibilitar-lhes sua interação social, favorecendo-lhes melhoria na vida, haja vista que pertenciam a um mundo letrado.

No que diz respeito ao objeto desse estudo, a proposta de educação da EAJA, como mencionamos anteriormente, parte do pressuposto de que não basta somente decodificar os signos, a alfabetização é entendida para além dessa decodificação. Concordamos com Mayo (2004, p. 64), que apresenta idéias de educação crítica, ao fazer referência a Giroux, quando discute sobre a importância de uma “teoria radical” de alfabetização, por entender

... que todos os educadores também são aprendizes. Essa não é simplesmente uma questão de aprender sobre o que os estudantes poderiam conhecer; é, sobretudo, uma questão de aprender como renovar uma forma de autoconhecimento por meio de um entendimento da comunidade e das culturas que constitui ativamente as vidas dos estudantes.

A alfabetização é reconhecida pelo autor como um espaço de troca de experiências e resgate de valores culturais. Esta postura requer uma ação educativa, na qual educadores

partem dos conhecimentos prévios dos alunos. Desta forma, remetemo-nos ao seguinte questionamento: estão os educadores inseridos em um processo de busca por uma “teoria radical”, de alfabetização, junto com seus alunos, ou estão os educadores, juntos com os educandos, sem saber, de fato, qual caminho seguir?

Este questionamento compõe uma das indagações que reflete o quadro teórico/prático do conceito de alfabetização, em especial, neste estudo, referente ao atendimento de jovens e adultos. Pesquisas têm demonstrado que o avanço na atuação pedagógica, nessa modalidade de ensino, em suas ansiedades e necessidades sociais, ainda está muito distante. Como pontua Gramsci citado por Mayo (2004, p. 93),

Anteriormente, os alunos pelo menos adquiriam uma certa “bagagem” ou equipamento (de acordo com o gosto) de fatos concretos. Agora que o professor deve ser especificamente um filósofo e um esteta, o aluno não se preocupa com fatos concretos e enche sua cabeça com fórmulas e palavras que, comumente, não significam nada para ele e que logo são esquecidas (grifo do autor).

É notório que a distância entre o que se ensina e a utilização deste conhecimento, torna-se um entrave do processo educativo, para os educandos. Embora muitos educadores tenham a compreensão teórica de uma concepção de educação significativa, é preciso admitir que muitas práticas continuam sem significado social para os educandos.

É preocupação dessa pesquisa repensar as práticas de leitura e escrita nas escolas e como estes sujeitos utilizam estes instrumentos no seu dia-a-dia, de forma a participarem ativamente das práticas sociais e nesse cenário entra o letramento. Acreditamos que o domínio do código grafônico, da alfabetização com significado, torna-se uma possibilidade de atuação mais efetiva no meio social.

Mas afinal, o que é o processo de letramento articulado à alfabetização? Entendemos que esta discussão se faz necessária a fim de que possamos analisar criticamente o que o aluno aprende de leitura e escrita e como ele convive, no contexto social, com esse aprendizado.

2.3 Letramento e Alfabetização: Temas em Debate

A conceituação e entendimento de letramento alteram a ótica de avaliação do índice de analfabetismo e do quantitativo de pessoas alfabetizadas no Brasil. Pode-se

constatar estas mudanças de acordo com o Censo (2002) que amplia as formas de avaliação pois

... durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se o indivíduo é analfabeto ou alfabetizado, ou seja: da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”) (grifos da autora) (SOARES, 2003, p. 21).

Deve-se pensar na utilização da leitura e escrita feita pelo sujeito, articulada ao seu contexto social e questionar os modelos pré-estabelecidos sobre o processo de alfabetização que, por sua vez, têm como base às estruturas dos métodos tradicionais de alfabetização, cujos principais elementos são:

- oralização antecedendo à escrita;
- transcrição gráfica mecânica;
- priorização da estrutura fonêmica e morfosintática em detrimento da semântica;
- visão segmentada, parcial do texto;
- processo repetitivo;
- memorização de sons, palavras e frases;
- conteúdo desvinculado da vivência do aluno;
- desconsideração do saber anterior da criança sobre a escrita;
- descontextualização do método que parte das sílabas simples para as complexas;
- repasse acrítico dos conteúdos por parte do professor;
- relação hierarquizada entre professor e aluno.

Essas práticas nortearam por muito tempo o processo de alfabetização, contudo as transformações ocorridas no âmbito social, conseqüentemente, influenciam as práticas pedagógicas no contexto educativo. Reconhecer que vivemos em sociedade e pertencemos a ambientes letrados, ou seja, que a comunicação compreende o “mundo das letras”, é indispensável como ponto de partida para esta reflexão.

No Brasil, tínhamos e temos uma realidade de analfabetos, por isso um dos principais objetivos das políticas públicas em educação consiste no planejamento de ações com a finalidade de que todos sejam alfabetizados, a partir da aquisição⁹ da leitura e escrita.

⁹ Aquisição refere-se ao processo de decodificação dos signos, mas que, nem sempre estabelece um parâmetro de significação.

No âmbito educacional, verifica-se que este foi, e é, um dos grandes avanços nas práticas educativas, mas que, por si só, não atende às necessidades sociais, pois mais do que decodificar grafemas e codificar fonemas é necessário saber utilizar estas habilidades integrando-as nas práticas sociais.

Apresentamos o letramento com base em Soares (2003). De acordo com a autora, no letramento é alterada a concepção do processo de construção da leitura e escrita que interfere na atuação do professor. O objetivo do processo ensino-aprendizagem volta-se ao *como e por que ensinar*. Esse entendimento implica explicitar algumas definições sobre o processo de alfabetização como ponto de partida para novas discussões.

Sobre a alfabetização, Soares (2003) expõe que é o ato de “aprender a ler e a escrever, entendido como aquisição do sistema de codificação de fonemas e decodificação de grafemas, apropriação do sistema alfabético e ortográfico da língua” (SOARES, 2003, p. 23).

O letramento seria o estado no qual o indivíduo, que sabendo ler e escrever, exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive. Decorre desse entendimento um resultado diferente da proposta tradicional de alfabetização. Letrar ou tornar-se letrado é desenvolver práticas sociais, utilizando a leitura e a escrita. Em outras palavras, a alfabetização seria a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever; letramento: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2003, p. 47).

Constatamos que os processos de alfabetização e de letramento têm sentidos diferentes, porém, não estão desvinculados, são interdependentes. Mas, quando um e outro acontecem? Conforme Soares (2003), o letramento inicia quando a criança nasce, inserida em uma comunidade que utiliza letras. Já a alfabetização acontece posteriormente, quando esta criança ingressa na escola. A partir daí, esses processos se unem para dar um significado social às ações efetivadas na escola. A autora ressalta que

Assim, teríamos *alfabetizar e letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado e letrado* (grifo da autora) (SOARES, 2003, p. 47).

Para o entendimento do conceito de letramento, fundamentado em Soares (2003), faz-se necessário um rompimento com os modelos pré-estabelecidos sobre o processo de alfabetização, que têm como base as estruturas dos métodos tradicionais de alfabetização, que consideram apenas a capacidade do indivíduo de ler e escrever. A leitura e escrita exercem a

função de decodificação e transcrição de unidades sonoras, sem a intenção de estabelecer uma periodicidade em suas diferentes funções na comunicação com um leitor em potencial.

Se o letramento envolve ler e escrever, ler implica um conjunto de habilidade e comportamentos que compreendem decodificar sílabas simples até ler textos jornalísticos, romances, enfim apropriar-se das mais variadas formas e tipos de textos escritos. Já o ato de escrever, é o conjunto de habilidades que os sujeito desenvolvem, que vão desde a escrita do próprio nome até a escrita de textos mais elaborados.

De acordo com Soares (2003), é difícil estabelecer parâmetros que definem se o sujeito é ou não letrado. Segundo a autora, essa avaliação implica a interpretação do que seja letramento pelo educador e de seu uso pelo educando. A medição do letramento deve ser “a formulação de uma definição operacional adequada que expresse o que se considera um nível de habilidade e práticas de leitura e escrita desejável em um determinado país” (SOARES, 2003, p. 118).

No entanto, esse estudo a meta é explorar a dimensão social do letramento que, conforme Soares (2003, p. 72), não é um atributo pessoal, mas consiste em uma prática social: “letramento é o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades relacionam as necessidades, valores e práticas sociais (grifo da autora)”.

Há duas interpretações sobre a dimensão social do letramento: uma denominada progressista, mais funcionalista, e outra apontada como revolucionária. Segundo a perspectiva progressista, as habilidades de leitura e escrita não se dissociam de seus usos na vida social. Nesse caso, o letramento pode ser definido como habilidades necessárias para que o indivíduo se adeqüe a um contexto social, por isso é denominado de letramento funcional, o que significa aquisição de “conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de ‘engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo’ (grifo da autora) (SOARES, 2003, p. 72-73). O letramento funcional direciona-se, então, ao

... uso das habilidades de leitura e escrita para o funcionamento e participação adequados na sociedade, e para o sucesso pessoal, o letramento é considerado como responsável por produzir resultados importantes: desenvolvimento cognitivo e econômico, mobilidade social, progresso profissional, cidadania (SOARES, 2003, p. 74).

Essa pesquisa considera como aspectos positivos o que foi tratado na abordagem progressista, ou funcional, de letramento, contudo valoriza mais a concepção de letramento

denominada revolucionária, em que o letramento não pode ser compreendido como um mero instrumento mas, como

... um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos sociais mais amplos, responsáveis por reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 2003, p. 74).

Nesse entendimento, o letramento é decorrente de como a leitura e a escrita são concebidas e praticadas no contexto social. Assim, constitui-se em um conjunto de práticas de leitura e escrita, resultantes de: o quê, como, quando e por quê ler e escrever.

Soares (2003) argumenta que Paulo Freire foi percussor em ressaltar o letramento na concepção revolucionária, pois que para ele ser alfabetizado consistia em saber usar a leitura e a escrita como meio de conscientização da realidade para transformá-la. O sentido de letramento aqui prima pela capacidade de o sujeito identificar, compreender e agir para transformar relações e práticas sociais, especialmente aquelas em que há desigualdade social.

Podemos ratificar que letrar abrange o processo de alfabetização - aquisição de leitura e escrita, com significado social -, e que essa ação dependerá de habilidades lingüísticas e psicológicas do sujeito nas práticas sociais. Desse modo, pergunta-se: que concepção teórica contemplaria o letramento?

2.4 Letramento: Abordagem Histórico-Cultural

Na abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2002), desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança suas atividades adquirem um significado próprio

... num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 2002, p. 40).

Nesse entendimento, o sujeito se desenvolve a partir da apropriação que faz da cultura, por intermédio da relação com outros sujeitos. A idéia de “acumulação de conceitos”, mediante a mera repetição e transmissão de conteúdos, destituídos de um significado prático

para a vida, é superada, ao abrir espaço para um processo dinâmico de transformações que se dão tanto no nível físico como, e principalmente, no nível psicológico.

Deparamo-nos, pois, com uma realidade que irá orientar a assumência de uma “nova direção” dos processos pedagógicos, os quais verticalizam para os aspectos individuais e sociais do ensino. O ler, o escrever e o contar estarão, dentro desta ótica, vinculados à vida. Assim, todos, diferentemente, e justamente nas diferenças, apresentam condições de possibilidades no processo ensino-aprendizagem. Desse modo, necessário se faz criar uma “escola em que as pessoas possam dialogar, duvidar, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade” (REGO, 2002, p. 118).

Ainda no sentido de conceituar letramento, é importante pensar na ação mediadora do processo da leitura e escrita e sua utilização pelo sujeito, no contexto social. No âmbito escolar, tanto o rompimento com práticas meramente tradicionais quanto a apropriação que o sujeito faz do ato de ler e escrever, em meio ao contexto social, irão direcionar mudanças nos meios e técnicas empregados pelo professor na sua interação com o aluno, no seu conhecimento e na linguagem.

O pensamento de Vygotsky (2002; 2003) compõe, atualmente, um quadro de referência para os estudiosos das implicações teórico-práticas do processo ensino-aprendizagem, qual seja do letramento. Nessa teoria são ressaltados aspectos relevantes para a educação, que merecem ser estudados e questionados, a fim de que essas idéias sejam aplicadas no espaço escolar, de forma consciente, e também, sem distorções e equívocos. A interlocução com as idéias de Vygotsky, nesse estudo, contempla a leitura e a escrita e sua aplicabilidade no contexto do letramento.

Nessa correlação, dois aspectos de suma importância são levantados na educação de adultos e, em especial, na prática pedagógica: a teoria e a prática devem ser consideradas. A prática educativa dos professores deveria ser orientada á reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano e a realização da pesquisa em educação e em áreas relacionadas.

Desenvolvimento e aprendizagem são considerados em uma dimensão histórico-cultural, isto é, o sujeito pertence ao ambiente que possui características sociais. Neste sentido, o desenvolvimento dos processos psicológicos acontece no plano cultural genético em uma perspectiva de integração, centrado no papel dos aspectos culturais que são possibilitados pela linguagem.

Quanto à teoria do plano cultural genético, o autor afirma ser um campo que se encontra em constante mudança. Vygotsky (2002) subdivide em quatro os planos genéticos que são: *filogênese* como a história da espécie, a qual define as atividades que podemos desenvolver e serve como fundamento psicológico; *ontogênese* como a natureza biológica que passa por um percurso inerente à espécie na seqüência de desenvolvimento; *sociogênia* como história da cultura em suas formas de funcionamento e organização que definem o psicológico; *microgênese* em que cada fenômeno cultural tem sua história própria que considera o fenômeno particular sua singularidade e diversidade.

Diante disso, a aprendizagem relaciona-se com a vida humana, que transcende a programação biológica da espécie, sendo “um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2002, p. 101).

O estabelecimento das relações inter e intra-pessoais é possibilitado pela linguagem, signo por excelência para Vygotsky, que exerce a função constitutiva do indivíduo e da sociedade, reciprocamente ao permitir a construção do conhecimento de forma compartilhada.

Essas funções psicológicas originam por força da maturação biológica que é própria do ser humano, a partir do que constroem pela mediação das relações com os outros homens, as relações interpessoais, avançando para o nível de funções psicológicas superiores, processo que está intimamente relacionado com o ambiente cultural.

O processo de ensino-aprendizagem envolve uma relação interpessoal, que ocorre por intermédio daquele que ensina, daquele que aprende e na relação entre as pessoas e os elementos que compõem este quadro de referência: objetos, eventos e situações. Especificam-se dois momentos no ambiente de aprendizagem da criança: imersão social e formal deliberada, ambos têm funções específicas no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse caso, o papel do educador é saber como e por que os alunos aprendem e qual uso eles fazem do aprendido. Instaura-se aí a questão do desenvolvimento.

O referencial teórico histórico-cultural estabelece que a relação entre sujeito e objeto no processo de construção do conhecimento é ponto crucial para o desenvolvimento, nessa perspectiva o sujeito é um ser social, que lida com forças internas e externas as quais dão a direção de seu processo de interatividade. Vygotsky (2002), ao explicitar a importância das interações no desenvolvimento dos indivíduos e ao estabelecer idéias sobre a relação entre aprendizado e desenvolvimento, elaborou conceitos fundamentais que são os níveis de desenvolvimento real e potencial e a zona de desenvolvimento proximal - ZDP.

Vygotsky (2002) concebe, então, que a mediação do professor, é aspecto central na prática pedagógica e sua atuação na aprendizagem dos seus alunos, deve incidir na Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP.

O significado de nível de desenvolvimento real, na teoria histórico-cultural, refere-se à capacidade de o indivíduo realizar tarefas de forma independente, tendo como suporte as estruturas de conhecimento das quais já dispõe e das quais se utiliza quando necessário. A ZDP implica a capacidade do indivíduo desempenhar tarefas com a ajuda de outros sujeitos, que apresentam habilidades mais aprimoradas para desenvolver determinadas atividades, estes são considerados mediadores, participam do processo de construção do que irão facilitar o acesso ao conhecimento. Para tanto, os caminhos direcionados ao aprendizado são percorridos. É nesse espaço: na ZDP, que deve acontecer a intervenção pedagógica.

O conceito de ZDP nos remete à prática pedagógica do professor, uma vez que requer desse profissional lançar mão de novos desafios, tendo atenção para com o processo educativo do aluno ao conhecer como ele realiza sua atividade mental no desempenho de alguma tarefa. Este conhecimento é fundamental para compreender o papel e a necessidade da intervenção pedagógica no percurso realizado pelo aluno na construção do seu conhecimento. Quando os profissionais ignoram as etapas de desenvolvimento, que ainda se encontram em processo de consolidação, deixam de atuar na ZDP que é o espaço existente entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial do indivíduo.

Essa abordagem traz algumas implicações ao considerar que para o processo de construção do conhecimento é fundamental o caminho percorrido e não o produto final desta construção. Nesse sentido, o papel do professor será de mediador, sendo o provocador de situações-problema, coletivas e colaborativas, que promovem a interação, a comunicação dialogada e níveis de ajuda que favoreçam aos sujeitos a oportunidade de aprenderem e, conseqüentemente, desenvolverem-se.

O nível de desenvolvimento potencial, segundo Vygotsky (2002), é o lugar ao qual se pretende chegar. É o conhecimento a ser conquistado por meio da interação. A dinâmica que ocorre na aquisição e construção do conhecimento é outro fato marcante na teoria deste teórico. Isso pode ser percebido quando um nível de desenvolvimento potencial se transforma em real. Essa transformação se dá a partir do momento em que esse novo conhecimento construído passa a ser empregado. Este sujeito utiliza-se desse conhecimento de forma própria, independente, com propriedade e segurança quando lhe é conveniente. O professor ao planejar, desenvolver e promover aprendizagens compartilhadas potencializa a ZDP do aluno, de modo que as funções que ainda não foram consolidadas venham a amadurecer.

Assim, são consideradas níveis de desenvolvimento real as atitudes utilizadas pelos sujeitos, sendo que estas atividades são internalizadas nos processos psicológicos superiores. Para Vygotsky (2002, p. 92),

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (grifos do autor).

O ensino passa a acontecer a partir do que o aluno ainda não sabe, mas consegue desenvolver com a intervenção de uma outra pessoa. No momento posterior, esta ação deverá ser internalizada por ele, consistindo em um desenvolvimento real, pois as zonas proximal e potencial estão em constante transformação.

Quanto às preocupações que manifestamos anteriormente, no que diz respeito à realidade em que ainda se encontra o processo de alfabetização, acreditamos que a alternativa da qual os profissionais poderiam lançar mão - com a finalidade de promover uma prática educativa na dimensão histórico-cultural - estaria em atuar, de forma competente, na ZDP do aluno.

Para Vygotsky (2002), é importante destacar que as relações dialógicas constituem-se no ponto crucial para a promoção do aprendizado. Podemos ter todos os recursos, se estes não forem socializados, por meio de demonstrações, procedimentos, instrução não haverá aprendizagem. E para este fim, a escola e o professor têm um papel fundamental.

Neste entendimento, a escrita prevalece como um sistema simbólico que tem o papel mediador das ações culturalmente definidas. O sistema simbólico seria o instrumento de comunicação. E, com esse fim, o processo de alfabetização torna-se um momento de intervenção intencional, mas que acontece desde que a pessoa nasce. É especialmente no meio escolar que a mediação exerce um papel de provocadora do avanço do domínio da escrita.

O desenvolvimento radica-se nas relações sociais. Interessa ressaltar que, se o desenvolvimento humano acontece pela ontogênese e filogênese, isto equivale para quaisquer culturas, o que realmente se difere entre as culturas é a variedade de ferramentas e como estas são empregadas, haja vista ser pelo seu intermédio que ocorre a relação com o meio sociocultural e a possibilidade de sua transformação.

Procurando fazer uma síntese, podemos argumentar que a partir desse estudo, constatamos que muitas são as contribuições que Vygotsky (2002) apresenta para a educação de jovens e adultos. No foco de sua pesquisa, pensamento e linguagem estabelecem uma relação direta com as práticas educativas, pois a interação entre aluno, professor e o processo de aprendizagem, orienta-se para uma postura mais ampla e global da educação, uma vez que esta estabelece relação direta com o contexto social, suas implicações culturais e históricas, bem como suas contradições.

Assim, segundo a teoria vigotskyana propicia-se, no letramento, o “confronto” de realidades distintas, e estas, certamente, exigirão que novas habilidades sejam fomentadas no âmbito educativo. Para tanto, é preciso reconhecer que os meios são flexíveis, que as pessoas são diferentes, e que o processo ensino-aprendizagem, com significado, constitui a mola mestra desta proposta.

Nessa proposta, é correto afirmar que a pessoa pode ser letrada e não alfabetizada. Isto acontece, quando o sujeito utiliza a leitura e escrita, sem dominar a decodificação dos signos, ou seja, não sabe ler nem escrever, por exemplo: o sujeito solicita a outro, que possui habilidades de leitura e escrita, para escrever ou ler uma carta. Segundo Vygotsky (2003), a linguagem humana é um sistema simbólico que se funda na relação existente entre sujeitos e objetos do conhecimento.

De acordo com os estudos concernentes ao letramento, verificamos que não houve somente uma mudança de nomenclatura ou substituição de palavras, o que aconteceu, a partir das exigências postas pela sociedade, foi uma ampliação do processo de aquisição da leitura e escrita para além do saber ler e escrever. Diante desta perspectiva, torna-se necessário pensar na escola, no professor, no âmbito educacional como um todo, enfim na escolarização, como um processo de letramento que acontece desde a infância e se estende por toda a vida.

O professor e o sistema escolar são agentes letrados, leitores e produtores de textos. Na sua prática, o professor poderá aguçar e orientar os alunos à utilização da leitura e escrita, tendo como objetivo compreender e utilizar o conhecimento nas práticas sociais.

Por este prisma, é válido ressaltar que a função da escola direciona-se para além da aplicabilidade do que nela se ensina e se aprende e, a partir daí se utiliza, e se vivencia, nas práticas sociais. O diálogo, nesta ação, torna-se um instrumento para a mediação de saberes.

Compreender a prática do ler e escrever como função social, relacionada à cultura expressa pela linguagem, possibilita-nos uma reflexão a respeito das práticas educativas. Esta reflexão poderá fomentar a discussão sobre questões que definem o papel da escola, do educador e, conseqüentemente, a atuação do aluno no contexto social.

Pensar nesta dimensão de educação é situar o processo de ensino-aprendizagem em seus aspectos teóricos e práticos. O professor irá atuar não como um “fornecedor” de conteúdo ao aluno. Nesse entendimento, o aluno e o professor são seres ativos, têm raízes socioculturais, cujas representações gráficas (signos) têm significado social e cultural que perpassam a realidade educacional. Para tanto, torna-se necessário que questões pedagógicas sejam reavaliadas, quais sejam: objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação que devem estabelecer vínculos com o que é próprio de cada aluno. Assim, é preciso pensar nos alunos como seres sociais, que aprendem a partir do outro.

É nessa perspectiva que pretendemos, junto aos alunos, pensar a sua realidade escolar na EAJA, pela ótica das práticas escolares e sociais de leitura e escrita no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

ESCOLA E SOCIEDADE A RELAÇÃO ENTRE DOIS PÓLOS: DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

A estrutura desse capítulo consiste de uma apresentação da opção feita pela pesquisa qualitativa que orienta os procedimentos metodológicos. Constituem os procedimentos metodológicos, principalmente, uma exposição sobre a escola campo, com base no Projeto Político Pedagógico, e, em seguida, um estudo da seleção dos sujeitos a partir da coleta de dados. Ambos subsidiam a análise dos dados que é subdividida em dois blocos, contemplando aspectos da vida cotidiana e escolar dos alunos, bem como o uso da leitura e escrita que eles fazem no contexto social.

Este estudo fez opção pela pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica apoiando-se nas idéias de Vygotsky (2002). Segundo Freitas (2002), a preocupação central dessa abordagem não é focalizar os eventos de maneira fragmentada, nos quais os elementos são analisados isoladamente. Contrariamente a esta idéia, os fenômenos devem ser compreendidos a partir dos acontecimentos históricos, nos quais o particular é considerado uma instância da totalidade social que entende as Ciências Humanas como uma relação entre sujeitos, portanto dialógica.

A autora tem como referência os estudos de Vygotsky e argumenta que a pesquisa qualitativa sócio-histórica tem como objetivo refletir sobre o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente aspectos internos e externos, ao considerar a relação do sujeito com a sua realidade social. Muda a idéia fragmentada e fechada de proposta metodológica para uma atuação aberta, flexível de maneira que pesquisador e pesquisado são percebidos como sujeitos ativos e participantes do processo histórico, inserido em uma realidade sócio-cultural.

O método para a pesquisa qualitativa sócio-histórica compreende sujeitos envolvidos no processo de investigação datado, concreto, culturalmente construído, criadores de idéias, que têm consciência de que produzem e são reproduzidos por uma realidade social. Portanto, deve-se pensar no homem, tendo como referência o materialismo dialético que, por sua vez, analisa-o em todas as suas partes na busca de entendimento de seu significado, como ser socialmente construído. Para tanto, é preciso avançar de uma idéia de pesquisa monológica para uma pesquisa dialógica, onde o investigado e o investigador são sujeitos de interação. Freitas (2002, p. 24) ressalta que o “homem não pode ser apenas objeto de uma

explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico”.

É objetivo da pesquisa qualitativa, descrever os fatos que são componentes de interações e influências recíprocas com caráter histórico que pertence a um contexto real, no qual o ser humano não é apenas produto biológico, mas, também, é um ser em mudança e transformação inserido num contexto sócio-histórico.

Outra questão discutida por Freitas (2002) refere-se à preocupação de Vygotsky em analisar e compreender o desenvolvimento humano em seu aspecto fenotípico, porém com características do genotípico, ou seja, o estudo do ser humano requer uma análise não somente de sua natureza biológica, mas, sim, dos aspectos sociais que envolvem o indivíduo.

A análise que se propõe realizar é crítica porque abre espaço ao que está na essência do real em sua contradição, estabelecendo, assim, uma possibilidade de trabalho fundamentado na dialética que, possibilita fazer uma reflexão crítica acerca da relação do indivíduo com a prática de leitura e escrita desenvolvida por ele em seu contexto sócio-cultural. Desse modo, tem-se como objetivo refletir sobre o indivíduo/aluno em meio a uma realidade escolar/social totalizadora. A pesquisa qualitativa, numa abordagem sócio-histórica, de acordo com Freitas (2002, p. 28), “consiste pois numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social”.

Compõem o desenvolvimento desse estudo, as pesquisas bibliográficas e de campo, em meio às quais serão efetuados os procedimentos metodológicos que apresentamos a seguir.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Primeiramente, foi feita uma visita à Secretaria Municipal de Educação - SME para apresentação da proposta de pesquisa e solicitação de escolas que contemplassem o seguinte critério: que a modalidade de educação da EAJA estivesse ocorrendo desde a implantação, em 1993, do Projeto AJA, e que o seu funcionamento fosse considerado pela SME de boa qualidade. Desse modo, foi escolhida uma escola.

Ao apresentarmos a proposta de pesquisa para a escola campo selecionada, a partir do critério previamente estabelecido, foi esclarecido que o objetivo era analisar aspectos do uso social da leitura e escrita, levando em consideração uma gama maior de informações, não somente a atuação centrada no professor.

Passamos a estudar o Projeto Político Pedagógico - PPP (GOIÂNIA, 2004b) da escola, com o objetivo de conhecê-la, bem como de aproximarmos-nos das práticas pedagógicas por ela desenvolvidas e dos sujeitos da pesquisa. Conforme afirmamos anteriormente, importa registrar que a construção do PPP segue as orientações da SME, sendo discutido e definido coletivamente na escola. Pudemos perceber que a preocupação manifestada pelos profissionais, em reunião, quanto à fundamentação das especificidades da EAJA, ainda não se encontravam sistematizadas no documento.

Após a atualização do PPP realizada pela escola, fizemos uma sondagem sobre sua realidade, concernente à EAJA, por acreditarmos que sem esta base não poderíamos compreender os fenômenos nela ocorridos em sua totalidade. Mediante esse procedimento, foi possível fazer o levantamento do número de alunos matriculados e das principais preocupações dos professores em relação ao processo ensino-aprendizagem, enfim, conhecer a realidade da escola em suas propostas e práticas.

3.1.1 A escola campo no projeto político-pedagógico

A presente caracterização da escola campo será feita com o olhar na EAJA. No final da década de 80, a comunidade do Residencial Alphaville e as dos setores vizinhos, movimentaram-se a fim de fundarem uma escola, que fosse pública, e atendesse às necessidades da comunidade, que se localiza em uma região periférica de Goiânia, e carece de infra-estrutura básica.

Em primeiro lugar, providenciaram a regularização, junto à Prefeitura de Goiânia, do loteamento no referido setor. A Lei nº 7.112 de criação da escola data de 10 de setembro de 1992. Em 20 de Junho de 1997, a escola obteve a autorização de funcionamento pela Resolução nº 470 do CEE-GO (GOIÂNIA, 2004). Quando da análise do PPP, a escola possuía um processo de reconhecimento do ensino em tramitação no Conselho Municipal de Educação - CME.

A Prefeitura autorizou, em agosto de 1992, o seu funcionamento, com a primeira fase do 1º Grau (1ª a 4ª séries). Em agosto de 1993, implementou no período noturno o Projeto AJA. Reafirmamos que esta proposta tem como princípio incluir na escola alunos que, por algum motivo, foram excluídos da educação escolar no tempo adequado. Em janeiro de 1994, autorizou-se o funcionamento para a segunda fase do 1º Grau (5ª a 8ª séries) no turno noturno.

Vale destacar que, fundada no Projeto AJA, em 2002, é implantada a EAJA, no período noturno. Na escola campo, a EAJA faz todo o percurso do ensino fundamental (1ª a 8ª série). Quanto à proposta de educação da EAJA, de acordo com o PPP, que informa a escola, o aluno se constitui como um sujeito ativo do processo ensino-aprendizagem. O objetivo da escola é criar mecanismo para o crescimento dos sujeitos nas relações socioculturais. Neste sentido, o projeto de trabalho pedagógico reporta às idéias de Paulo Freire (2003), que explicita a possibilidade de *construção* do sujeito no processo de aprendizagem.

Outra questão apresentada neste documento direciona-se à ação da aprendizagem com significado. É preciso que se vivencie o conhecimento, e que esse possa ser percebido de forma mais ampla ao relacionar-se com a realidade dos alunos. Portanto, a escola caminha no sentido de buscar uma aprendizagem significativa que priorize as necessidades do aluno.

A relação professor-aluno deve estabelecer o diálogo entre sujeitos e processo de aprendizagem que permeia os conteúdos curriculares. Com isso, a escola procura romper com discordâncias entre o discurso e a prática do educador, partindo do pressuposto de que o professor não só transforma o conhecimento em consciência crítica, mas também contribui para a formação de cidadãos.

Dentre as práticas especificamente humanas, a escola na EAJA, reivindica uma natureza ética da prática educativa. Como expressa o PPP (GOIÂNIA, 2004b, p. 05), “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a “boniteza” deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”.

No que diz respeito à ação pedagógica, é documentado que a prática educativa jamais pode ser incoerente com a interpretação. Se os princípios da educação e seus fundamentos são pautados na democracia, na educação progressista, a prática deverá refletir estas idéias.

A especificidade para atendimento da EAJA, objeto de estudo dessa pesquisa, consta de documentos da SME que estabelecem critérios de atendimento específico para esta modalidade de ensino. Nesses documentos, verificam-se duas características básicas para atendimento destes educandos, que estão expostas no PPP da escola: o de serem excluídos, marginalizados e, ao mesmo tempo o de serem trabalhadores que lutam pela sobrevivência. Conforme a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a EAJA visa a assegurar o acesso e permanência do aluno na escola. Em seguida à leitura do PPP, partimos para o estudo da seleção dos sujeitos na coleta de dados.

3.1.2 Os sujeitos da pesquisa na coleta de dados

Quando iniciamos a coleta dos dados, tínhamos como objetivo investigar o uso social da leitura e da escrita na vida dos alunos da EAJA. Em outras palavras, intencionávamos reconhecer qual é a importância da prática da leitura e da escrita, aprendida no espaço da escola, para a vida dos educandos fora da escola. Em um primeiro momento, realizamos uma análise a partir da apreciação dos métodos de ensino que os professores utilizavam na sala de aula. Contudo, ao longo do processo de pesquisa, percebemos que apenas a análise dos métodos de ensino empregados pelos professores seria insuficiente para responder as interrogações que tínhamos.

Verificamos que na formação inicial do professor, muitas vezes, lhe é afirmado que o método por ele adotado em sala de aula é um dos aspectos mais importantes para o aprendizado do aluno. Porém, no decorrer da pesquisa, notamos que existem muitos obstáculos para o aprendizado do aluno, que vão além do espaço escolar. A partir daí constatamos que era necessário realizar uma análise que fosse abarcar a realidade que adentrasse nas questões sócio-culturais do contexto educacional como um todo, por exemplo: saber a história de vida destes alunos, como eles viam a escola e se eles concebiam a leitura e escrita no meio social.

Após realizarmos as entrevistas e analisar os documentos dos registros da escola, percebemos que a maioria dos alunos tem uma vida escolar inconstante, ou seja, estudam em um ano e ficam vários sem ir à escola. Isso significa que, ao longo de seu processo de aprendizagem, passaram por vários educadores que aplicavam vários procedimentos metodológicos de ensino e, por isso, entendemos não ser possível fazer uma análise de quanto um método de alfabetização ou outro, poderia influenciar no processo de letramento.

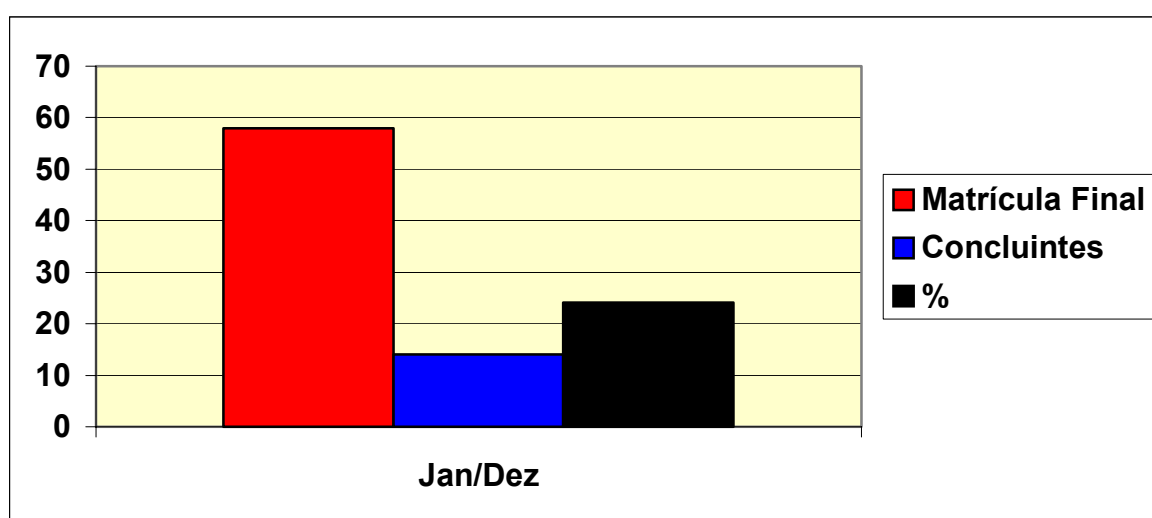
Uma questão metodológica veio à tona quando entendemos que a simples observação empírica de uma sala de aula da 1ª série não ofereceria dados suficientes para compreender a importância, na vida dos alunos, dos conhecimentos adquiridos na escola. Uma interrogação surgiu: como detectar a relevância, ou o uso social, da leitura e da escrita na vida dos alunos?

Tivemos de encontrar outro procedimento metodológico para responder a nossa interrogação. É nesse sentido que ainda empregamos o entendimento de Ferraro (2002), ao estabelecer um parâmetro de letramento no ensino fundamental com alunos a partir de 10 até 14 anos e de 15 a 80 anos ou mais. O autor acredita que existem três etapas para avaliar o letramento: nível 1 (1 a 3 anos concluídos de escolarização); nível 2 (alunos que concluíram

da quarta à sétima série); e o nível 3 (todos aqueles que tiveram oito anos de ensino concluídos).

Desse modo optamos por utilizar mais de uma série, inclusive porque se fôssemos recorrer apenas à 1ª série, teríamos uma frequência insuficiente entre alunos matriculados e os concluintes, pois de 59 alunos matriculados, apenas 12 alunos freqüentaram as aulas até o final do ano letivo de 2004. Isto sem contar que alguns deles matricularam-se em novembro do mesmo ano. A figura 01 abaixo apresenta a realidade do número de matrícula final de alunos que concluíram a 1ª série da EAJA em 2004.

Figura 01- Matrícula Final e Concluintes de 1ª Série



Fonte: Diário Escolar - 1ª Série/2004

Diante dessa realidade, decidimos ampliar o quantitativo de sujeitos. Na escola selecionada, funciona todo o ensino fundamental (1ª a 8ª série) - EAJA. Desta forma, partindo da concepção de Ferraro (2002), de que o nível 1 de letramento considera de um a três anos de escolaridade, os sujeitos de pesquisa passaram a incluir, além dos alunos da 1ª série, os alunos da 2ª a 4ª série da EAJA. Vale informar que a escola contava com apenas uma sala de aula para cada uma dessas séries.

De cada série, foram selecionados 04 alunos, totalizando 16. Esses alunos foram escolhidos por freqüentarem regularmente a escola, dado obtido no diário de sala dos professores. Para a coleta de dados, adotamos a observação (Anexo 01) e a entrevista semi-estruturada (Anexo 02), realizada junto a todos os sujeitos da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa, na abordagem sócio-histórica, a observação permeia todo o material do levantamento dos dados para posterior análise. O sentido da observação carece ser redefinido, pois esta não deve ser limitada

... à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimentos se relaciona com outras coisas e acontecimentos, trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto mediante uma contensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis (FREITAS, 2002, p. 28).

Já a entrevista é um espaço de interlocução entre sujeitos. Essa ação é marcada pela sua dimensão social, amplia-se a função meramente de troca de perguntas e respostas para uma concepção de produção de linguagem e de sua significação. Essa nova direção encaminhará a uma análise cujo sentido possibilitará os pontos de encontro, as similaridades, diferenças e particularidades dos casos. A pesquisa depende de toda a gama de instrumentos utilizados, inclusive, e principalmente, da leitura que é feita pelo pesquisador e a interpretação estará impregnada do lugar de onde se fala e por todos aqueles que compõem este cenário.

Com os sujeitos definidos, partimos para o nosso objetivo: detectar o uso social da leitura e escrita na vida dos alunos. Reafirmamos que a análise intra-escolar seria insuficiente para alcançarmos o que nos propusemos. Desta forma, ampliamos o espaço dessa análise para extra-muro escolar. A questão que nos preocupa veio à tona: como os alunos usam socialmente a leitura e a escrita? Para alcançarmos o objetivo foi preciso que fizéssemos uma incursão em aspectos da vida cotidiana e escolar dos alunos, o que foi possível por meio das observações feitas em sala de aula e das entrevistas realizadas junto aos sujeitos.

A observação centrou-se no processo ensino-aprendizagem e consistiu, de acordo com os parâmetros de codificações e decodificações, do seguinte conteúdo: verificação de atividades de leitura e escrita utilizadas, bem como interesse, participação e interação dos alunos; possibilidade de o aluno operar intelectualmente, fazendo associações, comparações ao reconstruir o conhecimento; articulação dos aspectos social e político no processo ensino-aprendizagem; relação dos conteúdos estudados com a realidade dos alunos.

As entrevistas foram realizadas em dois blocos: aspectos da vida cotidiana e escolar dos alunos, e o uso social da leitura e escrita no contexto sociocultural. Nessa pesquisa, optamos por trabalhar os dados coletados na observação em conjunto com os dados obtidos nas entrevistas, os quais serão dispostos nos blocos a seguir. Esses blocos serão

trabalhados de forma a integrar os dados coletados nas quatro séries. E aqui importa lembrar que as quatro séries dizem respeito ao que foi definido como nível 1 de letramento que abarca de 1 a 3 anos concluídos de escolarização.

O depoimento dos alunos será aqui tomado como ilustração das idéias que expomos. Utilizaremos a letra “A”, acompanhada de uma numeração de 01 a 16, para designar que o texto é retirado das diversas entrevistas com eles realizadas e empregaremos a letra “O”, também acompanhada da numeração de 01 a 15, a fim de indicar que o texto é extraído daquilo que se vivenciou nas observações.

Esse estudo faz questão de salientar que os aspectos da vida cotidiana e escolar dos alunos, bem como o uso que fazem da leitura e escrita no contexto sociocultural, serão analisados na ótica da abordagem histórico-cultural orientada ao letramento.

3.2 Aspectos da Vida Cotidiana e Escolar dos alunos

Os sujeitos dessa pesquisa são jovens e adultos, na faixa etária entre 16 e 68 anos de idade, alunos das séries iniciais da EAJA. Esses alunos residem próximos à escola a uma distância de mais ou menos dois quilômetros que são percorridos à pé. Trata-se de uma zona periférica de Goiânia, a infra-estrutura do bairro em que se situa a escola e circunvizinhança é precária, pois, falta asfalto, iluminação pública, água tratada e esgoto.

A ausência dessas benfeitorias acaba por dificultar o traslado dos alunos de casa para a escola e vice-versa. A falta de asfalto e iluminação pública foram aspectos ressaltados por alguns deles como dificultadores de seu acesso à escola. Outras duas questões foram referendadas como dificuldade em freqüentar as aulas diariamente: as mulheres respondem que não têm onde e como deixar os filhos. Essa idéia está expressa no depoimento (Anexo 03) a seguir.

- Quem fica com os meus meninos? Comigo fica três. É dois do meu atual marido, e minha menina. A mais velha fica com minha mãe. Assim, as vezes eu saio, quiném hoje eu saí e meu marido não tinha chegado ainda. Aí eu tenho que apelar pra alguma vizinha pra ficar com eles ou dando uma olhada, porque lá é muito perigoso deixar crianças sozinhas em casa, eles têm sete, seis e quatro anos (A - 02).

Já os alunos homens reportam-se ao horário e ao cansaço depois da jornada de trabalho. Vejamos a resposta dada à pergunta sobre as dificuldades enfrentadas para freqüentar as aulas:

- Eu tenho a questão do meu trabalho, eu posso, por exemplo, anoitecer em Brasília. Aí não tem jeito, chego tarde e cansado (A - 12).

Acrescentamos que a maioria de alunos entrevistados constitui-se de mulheres, somando um total de 10, e os homens são em número de 06, vale lembrar que as mulheres também são a maioria quantitativa de alunos matriculados na escola.

Os homens exercem atividades profissionais diversificadas, e, na maioria dos casos, têm profissões definidas. Já as mulheres trabalham em casa ou prestam serviços esporádicos como diaristas, revendedoras, entregadoras de panfletos.

Em grande parte, a realidade familiar apresenta dificuldades financeiras, justificando o ingresso no trabalho desde a infância, o que colabora para que o aluno nunca tenha freqüentado uma sala de aula ou nela não permaneça. Isso pode ser ilustrado no seguinte depoimento:

- Nasci na fazenda e fiquei até a idade de dezenove anos mais ou menos. Lá era quinze quilômetros da primeira currutelinha que era Amarinópolis. Ivolândia era sessenta, aí quando eu tinha na faixa de onze anos apareceu uma escolinha lá, conseguiram levar um professor, que dava aula durante o dia, só que com nove até doze anos eu já trabalhava na ferramenta, pro sustento. Eu não ia pra escola, tinha que limpar roça, colher a roça, não dei mesmo (A - 12).

Os entrevistados são trabalhadores, uns atuam no trabalho formal (minorias) e usufruem direitos de cidadão trabalhador. Os outros (maioria) atuam no emprego informal: trabalho doméstico, prestadores de serviços e pedreiro, e encontramos aqueles que estão desempregados. Apenas duas alunas são proprietárias de pequeno comércio no próprio setor.

O trabalho destaca-se como motivo central da migração do interior para a cidade grande. A maioria dos sujeitos entrevistados veio do interior do Estado de Goiás. O motivo da mudança é bem diversificado, uns acompanharam os pais ou vieram a convite de parentes, outros em busca de vida melhor e ainda tem aqueles que não se lembram do motivo pelo qual passaram a residir em Goiás. Vejamos os depoimentos:

- Tinha muita gente que saía de lá pra tentar a vida. Com meu pai foi assim. Chegô um dia e falô: - Não dá mais vamo todo mundo embora. Já tem uns quinze anos que eu não vô lá (A - 07).

- Quando eu saí fui pro município de Caiapônia. Fiquei um ano tocando roça, aí eu vim a convite de parentes. Fui para Goiânia. Tinha um sonho de sair do cabo da ferramenta, do cabo da enxada (risos). Aí vim para Goiânia (A - 12).

- Há! Sei não né. Emprego essas coisas (A - 09).

- Não sei. Até hoje ninguém nunca me falô nada (A - 01).

Ao questionarmos sobre a escolha do bairro em que residem, observamos que para estes sujeitos a liberdade de escolha é limitada a muitos aspectos, principalmente no que tange à moradia. A possibilidade de não pagarem aluguel fez com que procurassem outro setor. Todos os entrevistados possuem casa própria. É o que constatamos nos depoimentos.

- A casa é própria, graças a Deus. Eu comprei o lote e fui construindo (A - 03).

- Casa própria. Uns tempo morei com minha mãe, mas logo arrumei dinheiro e comprei um lote e construí. Primeiro foi no Botânico. Construí uma casona lá, vendi e comprei aqui. Tô construindo ainda né (A - 10).

É sim. Graças a Deus. Deus que me livre de aluguel, mata qualquer um (A - 12).

- Sim. Quando a gente mudou pra cá, a gente vendeu a casa que a gente morava, aí a gente ficou uns três anos, dois anos e meio morando ali. Aí a gente foi morar de aluguel. Morou dois anos. Aqui mesmo. Aí, assim, meus pais, eu já morava em casa separada, aí quando fez dois anos e pouco meu pai comprou uma chácara, assim, noutro setor. Eu não sou casada, moro junto. Aí a gente construiu no terreno do meu pai um barracão (A - 13).

O fato de possuir casa própria traz conforto e alívio para estes sujeitos, sendo motivo também de continuarem residindo no bairro, caracterizado por alguns como violento e de infra-estrutura precária. O depoimento a seguir nos revela esta situação.

- O bairro é bom Tem muita amizade. Mas falta muita coisa (A - 16).

- Gosto. Pra falar a verdade gosto de algumas pessoas. Aqui a gente não tem mais sossego, aqui já foi tranquilo, agora não. A senhora não viu como estes menino são aqui? Umas brigaiada sem fim (A - 15).

No aspecto da vida cotidiana desses alunos, referente à constituição familiar, quase todos são casados, as famílias não são numerosas, têm cerca de dois a três filhos. Há uma certa uniformidade no aspecto sociocultural desses sujeitos: a maioria tem família constituída, migrou do interior, trabalha no mercado informal e possui casa própria.

A alternância em freqüentar a escola na infância, sem concluir essa etapa de estudo se faz presente na vida desses alunos. A necessidade de, desde cedo, trabalhar na lavoura, no serviço doméstico e a falta de escolas são motivos que os alunos alegam ao perguntarmos sobre sua vida escolar na infância.

Nessa etapa da vida, o acesso à escola praticamente não existiu, o palco das atividades resumia-se à luta pela sobrevivência. Era o reflexo do contexto social ao qual esses

alunos pertenciam todavia, possuíam conhecimentos da leitura e escrita, e sabiam para o que ela serve em meio a seus diferentes usos, isto porque, muitas vezes, a oralidade apresentava característica da linguagem escrita, em função dos processos de mediação desenvolvidos culturalmente em seu contexto social. Consideramos que o processo de desenvolvimento vinculava-se à aprendizagem que se efetivava em diferentes interações sociais e não somente na escola. Essas diferentes interações, com certeza, determinaram a vida escolar desses sujeitos. A seguir, buscamos tecer alguns comentários sobre esta realidade.

3.2.1 Vida escolar

Conhecer a vida escolar dos alunos da EAJA na infância, possibilitou-nos adentrar a uma realidade que relaciona-se às condições de miséria, luta, perdas, e claro, ao trabalho. O cenário deste contexto é narrado pelos alunos com tristeza, evidenciam um certo conformismo e impotência diante dessa situação. Alguns depoimentos demonstram a realidade desses alunos na infância, ao perguntarmos se freqüentaram a escola quando criança.

- Porque a gente morava em fazenda. Tive sim, eu participei seis meses, foi até uma professora parentada da gente. Eu devia ter uns oito anos (A - 03).

- Mais ou menos. Porque quando eu era criança morava com pai na roça. Quando eu vim pra cidade, que eu saí da roça, foi pra trabalhar, aí escola nem pensá! (A - 06).

- Não. Não tive. (pausa) Porque eu fui criada sem pai e nem mãe, né! Então fui criada assim sozinha, então desde os oito anos fui trabalhá pros outros. Trabalhá o dia todo. Não estudei. Morava na casa da patroa (A - 05).

- Não. Lá no Tocantins, quando eu vim de lá eu tinha uns dois anos no máximo, e aqui as oportunidades que eu tive foi em Goiás Velho onde a gente morava. Eu estudei dois meses lá (...) Parei porque meu pai não quetava num lugar. Um dia tava num, outro dia noutro, aí não tinha como a gente estuda. Começa, mas nunca ia até no meio do ano. Aí a gente saiu da escola (A - 07).

Hoje, os alunos entrevistados manifestam a importância que dão à escola, até mesmo por uma visão imediatista de seus resultados. Afirmam que, após concluírem um curso, poderão estar aptos a um melhor emprego. Talvez isso justifique o índice de alunos que iniciam seus estudos, com expectativa de mudar de vida, e porque isso não acontece rapidamente, desistem. Ao perguntarmos os motivos que os levaram a retornar à escola, tivemos os seguintes depoimentos:

- Por causa da situação. Tava precisando fazer curso, arrumar um emprego mais melhor (A - 08).
- É, eu comecei, acho que tinha vinte e dois. Era meu sonho voltar né. Sempre foi meu sonho (risos). Acho, assim, meu sonho quando era mais nova era, assim, ter uma profissão, uma profissão ali. Não, pra falar a verdade, tinha vontade de ser secretária (A - 13).
- Vivia triste, aí uma vizinha me convidou e eu vim. Gostei tanto de todo mundo e tô até hoje. Não quero parar. Só que aprendo pouco. Acho que é da idade (A - 15).

Mesmo com todas as discussões que fundamentam a prática da EAJA, voltadas à inclusão social - a partir do conhecimento construído pelos educandos - verificamos nos depoimentos que, para a maioria deles, o objetivo de permanência na escola está vinculado à expectativa de incursão no mercado de trabalho, qual seja de ter uma profissão ou mudá-la.

- Uai. Aprender mais. Ter vida nova. Quem sabe fazer alguma coisa na vida né (A - 04).
- Desde criança tinha vontade de estudar, toda vida tinha vontade de estudar. Pra mim tê um serviço melhor, tê alguma coisa melhor (A - 07).
- Fazia falta, e muita falta. Às vezes eu escrevo e não entendo nada, faço uns rabiscos. Aí eu pergunto: - Como consegui um emprego sem estudo? É difícil (A - 10).
- Olha tá difícil a situação. Se tá preta pra quem tem estudo vê pra quem não tem. A gente tenta escorregá da escola, mas não tem jeito. As coisa tá ficano difícil. Daqui uns dia pra ser servente precisa de estudo. Eu penso vô pra escola pra mudá minha vida. Ter um bom emprego. É isso (A - 16).

Alguns alunos percebem a escola como espaço de crescimento pessoal, tendo o conhecimento como uma realização que lhe permite ver o mundo de uma forma diferente com maior autonomia e clareza. Os seguintes depoimentos ilustram essa idéia.

- Vichi! Apredê muitas coisa, o meu principal é lê e escrevê. Quero escrevê carta, muitas cartas e recebê muitas cartas sem ficá incomodano ninguém. Quero abri meu olho e vê tudo, quem não lê parece cego. Porque eu sei que existem letras e que são pra lê, se eu fosse melhor das vista seria mais fácil, porque tudo está nas letra (A - 15).
- Uai, eu vem pra escola é realmente pra estudar, pra aprender, não vem pra conversá fiado. Eu tenho que aprender né? Não sei quanto tempo vai durar, mas tenho que aprender né? (risos). Eu quero saber das coisas do mundo pra mim mesmo (A - 12).
- Há! É ruim não sabê o meu nome direito, tinha dificuldade de escrevê meu nome. Então eu entrei. Agora já sei meu nome direito. Escrevo meu nome. É muito difícil a pessoa que não estuda né? Quero

apendê pra ficá mais esperta pra vida, sabê conversá, não depende dos outro, essas coisa (A - 05).

Os alunos adultos, diferentemente dos adolescentes, estabelecem uma relação de sentimento fraternal com a escola e com os professores. Para eles, a escola é sempre boa e as professoras estão sempre corretas e são a todo tempo dedicadas. Isso se deve ao sentimento de gratidão e reconhecimento por eles manifestado diante da condição de estudantes. Para eles, estar na escola era desfrutar de um espaço muito importante na vida do cidadão.

- Boa professora é que, não tem como falá, todas elas aí é boa. Uai quando elas exprica direitinho pra gente, e a gente entende (A - 14).

- Acho a professora ... maravilhosa. A professora nem se fala! Aí tem aquela outra... ela tem uma aula maravilhosa, toda vez que ela entra eu falo: - Essa aula eu gostei. Então eu me sinto bem demais. Tem relaxamento. É bom pra mim que já tô de meia idade. Eu quero ficá bem relaxada, aí ela me dá uma tranqüilidade (A - 01).

Quando perguntamos sobre como viam as dificuldades da escola, as opiniões foram acríicas. Esta visão somente foi quebrada quando um e outro reportaram-se às atividades desenvolvidas com o uso do vídeo:

- Pra dizê a verdade eu gosto de tudo, só fico meio assim quando é filme. Eu não gosto. Não acho que ensina a gente. Eu preciso é de escrevê e lê muito (risos) (A - 04)

- Tem dia que é difícil porque a gente vem do serviço e chega aqui tem filme. Nesse dia dá vontade de saí, dá um sono danado e acaba que a gente não entendi. Eu sô assim, se não tiver muita tarefa não vale (A - 06).

Eles não conseguiam entender como um filme poderia contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. Para eles era perda de tempo. Afirmamos que isso ocorreu porque a concepção que eles têm de educação é tradicional: o professor ministra a aula e os alunos ouvem e copiam a matéria da lousa. A maioria dessas pessoas, por um motivo ou outro, esteve em uma escola há muitos anos. Além disso, não é algo simples pensar que escola e aula também se fazem com outras práticas que não somente as tradicionais. O registro abaixo foi feito quando da observação em sala e confirma essa idéia.

- Eu queria mesmo era copiar e ler muita coisa, esse negócio de filme é só enrolação, se eu soubesse nem tinha vindo. Não sei se isso ensina a gente! (O - 15).

Nas observações realizadas nas salas de aula - num total de 15, perfazendo uma carga horária de 30 horas, nos meses de agosto, setembro e outubro do ano de 2004, em dias alternados na semana -, foi possível acompanharmos algumas atividades na própria escola, como também fora dela. A participação dos alunos, em uma dessas atividades, realizadas fora da escola, foi mínima. Num total de 45 (quarenta e cinco) alunos frequentes da EAJA, somente 03 (três) participaram. Isto se deu devido a vários motivos que foram evidenciados pelas professoras. Dentre eles, destaca-se que os alunos: enfrentam dificuldades para chegarem à escola às 19 horas (horário marcado para a saída do ônibus que os transportaria); falta de interesse em atividades artísticas e supervalorização da aula ministrada pela professora, contendo leitura e escrita.

Logo nas primeiras observações, verificamos que os alunos estão em etapa diferente no processo de alfabetização, como também apresentam formas específicas e diferenciadas de refletir sobre o sentido das atividades, de manifestar capacidade de generalização, bem como de ampliação de conhecimentos. Notamos que alguns alunos desenvolviam as atividades propostas com autonomia, criavam e recriavam hipóteses de leitura. Outros recorriam a atuação direta do professor que tentava aguçar a aprendizagem.

- Tem umas coisinha que a gente, pela idade, é difícil, mas não é difícil, é no início né! Mas loguinho elas dá uma dicazinha, a gente pega. Vai embora (A - 03).

- Há! Uma boa aula pra mim é o quadro chei e eu copiano (A - 04).

- Pra mim, pra falar a verdade eu gosto da aula quando tem muita matéria de tudo. Enche o quadro. Matemática, português, aí a gente tem que ser rápido e escrever porque senão não dá tempo. Aí eu acho legal a aula. Tem muita gente que tá reclamando quando dá pouca matéria (A - 07).

De uma maneira geral, os alunos participavam intensamente das atividades escritas, individualmente e em grupo, e demonstravam integração e cooperação. No planejamento, as atividades eram escolhidas a partir de levantamento sobre a sua realidade, partindo do que os alunos já conheciam e lançando não de novos desafios, nas atividades colaborativas que promoviam a interação.

Verificamos que a maioria dos alunos interessava-se pelas aulas e valorizava o trabalho das professoras. Quanto às estratégias utilizadas em sala de aula, os alunos destacavam, nos depoimentos, que uma boa aula é aquela em que entendem o que a professora fala e quando o quadro fica repleto de atividades. Percebemos, como o aluno

concebe o processo de ensino-aprendizagem, tendo como base às estruturas dos métodos tradicionais.

- Quando eu entendo o que a professora tá falando. Quando eu entendo tudinho, do começo ao fim. Que eu consigo entender. Eu vou pra casa e estudo e se ela passá uma prova eu consigo fazê (A-02).

Desta forma, o que prevalecia para os alunos era a idéia de que a quantidade de tarefas escritas asseguraria a aprendizagem. Entender o que a professora falava e, principalmente, a grande quantidade de matéria era fato que alguns alunos ressaltavam como positivo.

Como as visitas foram previamente marcadas, percebemos algumas modificações na organização das atividades e no procedimento das professoras. Mesmo assim, foi possível notar que a professora da 3ª série contemplava o quantitativo de matéria, e a aula dialogada freqüentemente não se efetivava. Os alunos respondiam bem pela aula mais dialogada ao fazerem comentários e, ao mesmo tempo, demonstrarem como o professor estabelecia a mediação entre o conhecimento e o aluno.

- Hoje não tem aula? A senhora não vai começar a escrever? (O - 06).

- Professora como se escreve listagem? Faz daquele jeito que a senhora faz, letra por letra, porque aí eu consigo escrever (O - 07).

Ao iniciar as aulas, as professoras apresentavam, discutiam e explicavam a proposta de trabalho para os alunos. Esta ação tinha como objetivo envolver os educandos e valorizar os conhecimentos que eles já possuíam, justificou a professora. Presenciamos, alguns alunos, executando atividades em cartilhas. A professora argumentava que para eles o uso desse instrumento tornava-se uma possibilidade de avançar no conhecimento, pois os alunos afirmavam que, com a cartilha, era possível entender melhor. Ao questionarmos um aluno, em sala de aula, sobre o uso desse material, tivemos a seguinte resposta:

- Depois a professora me deu a cartilha, me abriu os olhos, aí eu comecei a entender. A gente não fica parado quando tem um tempinho para estudar em casa (O - 10).

Entendemos que a intenção da professora era oferecer ao aluno condições de ler e escrever fora do contexto escolar. Nesse sentido, não classificamos a postura da professora como tradicional, ao contrário, diante das dificuldades apresentadas pelos alunos e da necessidade deles terem o contato com textos escritos, foi oferecida a cartilha. Apesar de ser um material específico para crianças, a cartilha acaba contribuindo com a necessidade e o

desejo do aluno de ter acesso à leitura quando lhe fosse possível. A falta de material para leitura, fora da escola, é algo que foi destacado como uma dificuldade a mais que os alunos enfrentam em seu processo de aprendizagem.

- Porque dá pra gente lê nas hora de folga. Lá mesmo, lá em casa se vai alguma coisa pra minhas meninas eu pego e vô logo lendo. Eu só acho que eles podia dar livros pra nós. Não sei porque eles não dão livros pra nós. O ano passado eu recebi um livro que só tinha figura. Aí eu pensei o que vô lê? (A - 07).

Veza ou outra os alunos usaram atividades fotocopiadas. Normalmente, eram mimeografadas (Anexo 04) e eles reclamavam muito, pois as cópias eram de má qualidade. Esse fato foi observado diversas vezes quando os alunos manifestavam sua satisfação ao receber uma tarefa fotocopiada (Anexo 05) de melhor qualidade.

- Hoje a tarefa está boa. Estou vendo tudo. Agora a tarefa está chique (O - 02).

Vale acrescentar que muitos alunos apresentam problemas de visão, pois a qualidade do material distribuído refletia no resultado do trabalho. Quando a atividade estava legível, havia maior disposição na sua execução por parte dos alunos. Algumas vezes, os alunos trocavam tarefas entre si, devido a uns enxergarem melhor do que outros, a professora pedia desculpas e seguia as orientações para a sua realização.

Alguns alunos da 1ª e da 2ª séries não concluía as atividades propostas em sala de aula no mesmo dia. As professoras divergiam as opiniões e posturas quanto a deixarem os alunos levarem as atividades para casa. Um acreditavam que, ao levarem a tarefa para casa, os alunos entravam em contato com a leitura e escrita, isso favoreceria o processo de aprendizagem. Outras entendiam que o processo de aprendizagem centralizava-se no esforço individual do aluno, para elas o fato de levarem a tarefa não contribuiria com o processo de ensino-aprendizagem, ao contrário, poderia prejudicá-lo.

Vale ressaltar que esta postura incidia sobre a concepção de educação que a professora tinha e na qual atuava. A primeira percebia a educação como processo de criação que acontece nas interações. A segunda acabava por emitir reflexos de uma postura fundada na perspectiva tradicional, pois entendia que o processo de aprendizagem pautava-se no “controle” do professor sobre a produção intelectual do aluno.

Sempre no início das aulas, as professoras retomavam as atividades anteriores. Era comum a diversidade de atividades na sala de aula no mesmo dia, o que para a maioria das

professoras trazia dificuldades ao processo de ensino-aprendizagem. Isto acontecia devido ao fato de os alunos não freqüentarem as aulas regularmente, muitas vezes participavam da aula duas ou três vezes na semana, a professora tinha de corrigir tarefas atuais e anteriores ao mesmo tempo.

Todos estes aspectos da vida escolar dos alunos estão presentes no contexto da sala de aula que trabalharemos a seguir, ampliando as especificidades da realidade da EAJA.

3.2.2 A sala de aula

O espaço da sala de aula compreende uma extensão de 5x6m. As salas são construídas em alvenaria e são todas forradas. A Escola passou por uma reforma (pintura) no ano de 2003. Embora todas as salas tivessem muitas janelas/vitrôs, estes são pouco arejados e os ventiladores não funcionavam. No mês de agosto, devido ao intenso calor, alguns alunos reclamavam da falta de ventilação na sala.

Como as salas são utilizadas nos outros dois turnos, no atendimento aos alunos até 15 anos, permanecem muitas mesas e cadeiras nas salas, bem mais do que o número de alunos freqüentes no período noturno.

Comumente, as mesas e cadeiras são organizadas em filas. A limpeza é feita todos os dias. A coordenação de turno faz escala para distribuição das tarefas entre os funcionários. Um dos problemas enfrentados está relacionado com a falta de funcionários para a limpeza da escola, o que causou alguns transtornos e incômodo a alunos e professores.

Constatamos que os alunos da EAJA, de 1ª a 4ª série, normalmente não interagem com os alunos de 5ª a 8ª série. Tentativas dessa interação só ocorreram por meio de atividades sistematizadas e com a interferência dos professores. Alguns alunos preferiam não sair para o recreio/intervalo que acontecia das 21 às 21 horas e 20 min, ficavam nas salas executando atividades. Talvez isso ocorria porque eles queriam aproveitar todo o tempo na escola, uma vez que, no contexto sociocultural a ação de ler e escrever era limitada.

Durante o mês de agosto de 2004, observamos a baixa freqüência dos alunos. Percebemos que esta realidade desarticulou o planejamento das professoras. Em reuniões de planejamento semanal, optaram por reiniciar as atividades (Anexo 06) de construção de frases, produções variadas com o objetivo de “revisão geral”.

Uma questão observada, com maior incidência na sala da 1ª série do que nas demais, foi a presença de filhos, netos e sobrinhos de alunos na sala de aula. Apesar de a escola e professoras abrirem este espaço, a fim de contribuírem para a permanência dos alunos, a freqüência das crianças na sala de aula, interferia negativamente no andamento das

aulas. Presenciamos algumas cenas de desconforto entre pais, filhos e netos, principalmente quanto à disciplina das crianças.

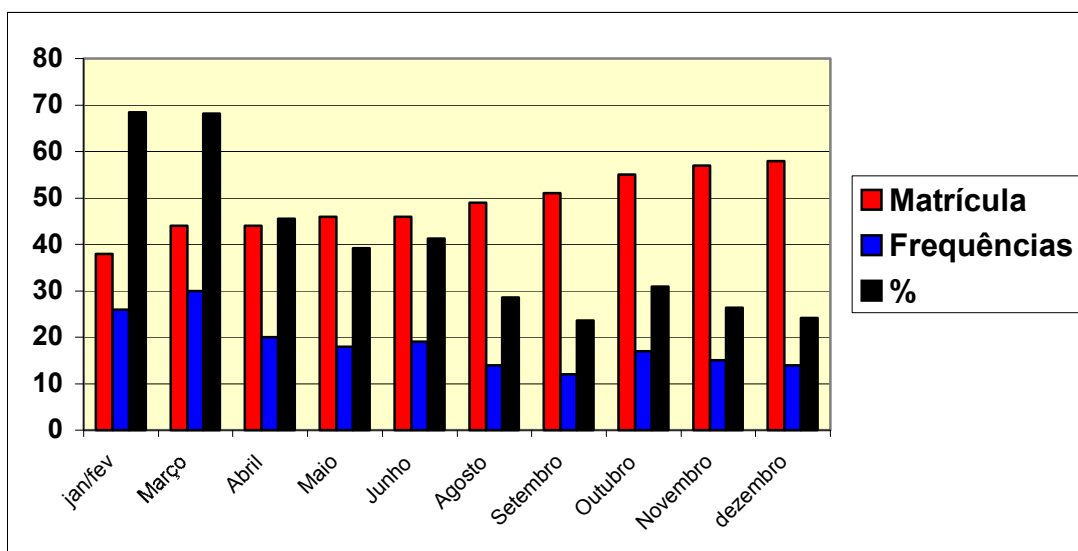
A intervenção dos netos e filhos no processo ensino-aprendizagem, às vezes causava irritação nos adultos que reclamavam do barulho que eles faziam. O fato das crianças serem mais rápidas e estarem em uma etapa mais avançada, com maior habilidade na leitura e escrita, causava constrangimento, por parte dos alunos adultos. Algumas professoras, com muita maestria, tentavam contornar esta situação organizando atividades também para os “pequenos alunos do ensino noturno”.

Raramente as professoras faziam exposição, em murais, das atividades executadas pelos alunos e quando isto acontecia, ficavam apreensivas, pois era grande o risco de alunos de outros turnos estragarem o material. O que já acontecera várias vezes.

Notamos que mesmo com um número elevado de matrículas inicial, em torno de 40 alunos, por série, como pode ser conferido na figura 02 abaixo, a previsão era de que a grande maioria não freqüentasse as aulas. Os motivos relatados pelos professores e coordenação quanto ao grande número de alunos matriculados eram diversos, dentre eles destacavam-se: empolgação, aquisição da carteira de estudante, alternativa de vida melhor frente aos problemas familiares.

Para apresentar esta realidade, as figuras de 02 a 05 abaixo trazem o universo das matrículas efetivadas de 1ª a 4ª série no ano de 2004 e a oscilação da freqüência durante todo o ano letivo.

Figura 02- Matrículas e Freqüência no Ano de 2004 - 1ª Série

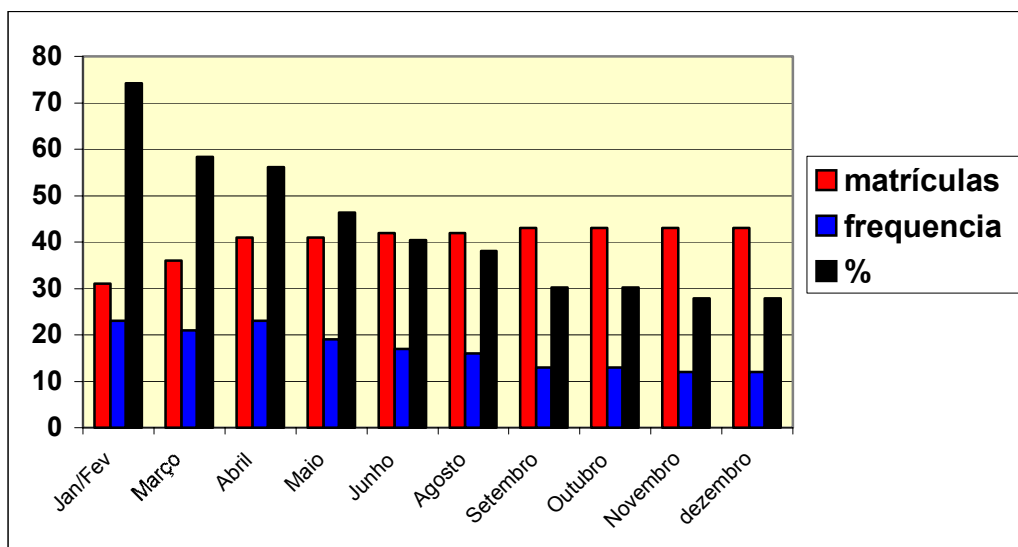


Fonte: Diário Escolar 1ª Série/2004

Como se pode observar na figura 02, os professores argumentaram que uma distorção entre o índice de freqüência dos alunos nos primeiros meses de aula e a freqüência

dos outros meses, relacionou-se com a grande expectativa que os alunos demonstravam frente aos resultados imediatos que a escola poderia lhes trazer. Normalmente, eles nunca haviam freqüentado a escola ou há muito tempo estavam fora dela e por isso desistiam diante das dificuldades.

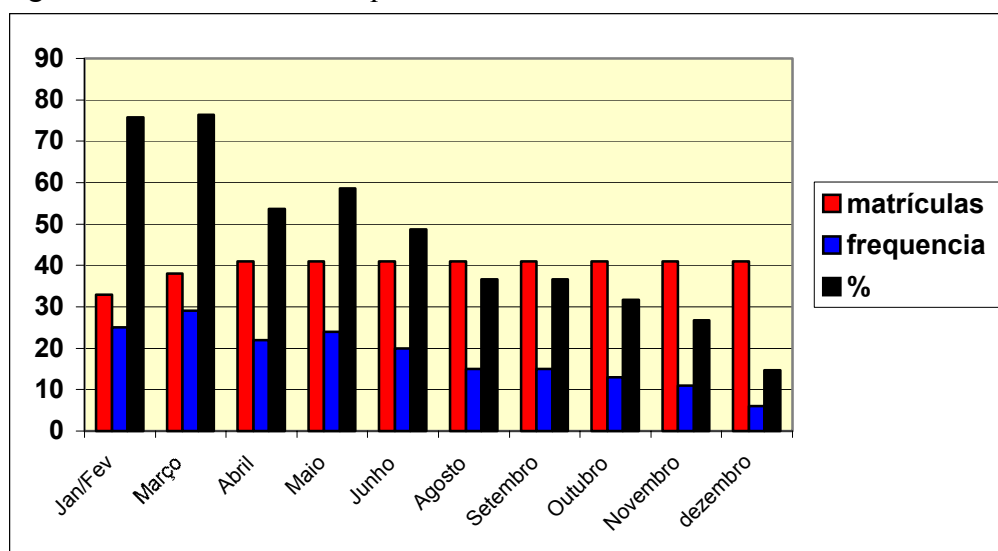
Figura 03- Matrículas e Freqüência no Ano de 2004 - 2ª Série



Fonte: Diário Escolar 2ª Série/2004

A razão que as professoras destacaram, como causadora do baixo índice de freqüência dos alunos da 2ª série, constatado na figura 03, relacionou-se à da 1ª série, porém, podemos observar uma diferença substancial entre os dois quadros. Neste, praticamente, o número de alunos freqüentes foi o mesmo para todo o primeiro semestre. Este índice caiu somente no segundo semestre.

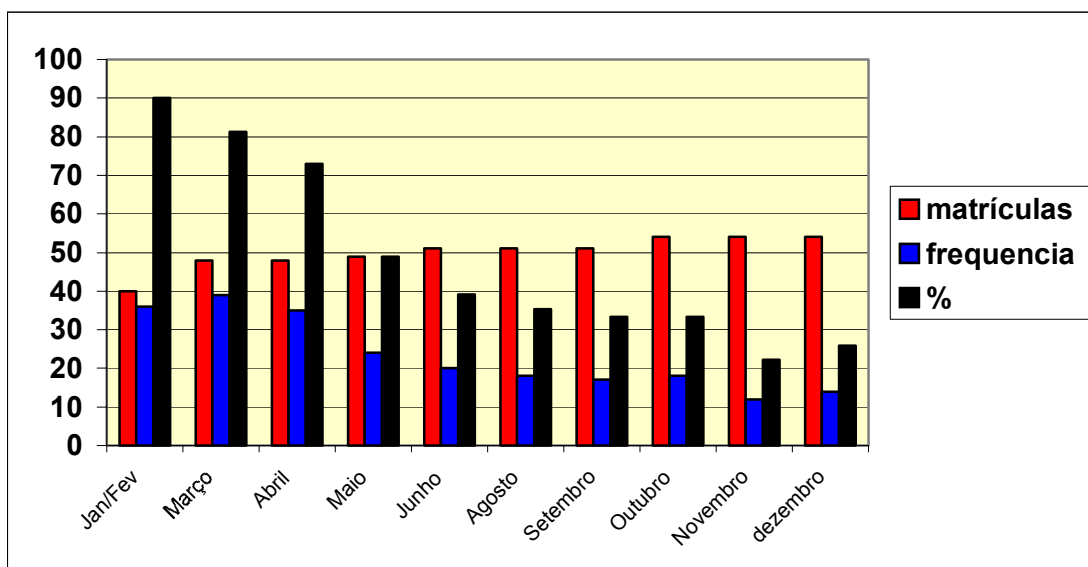
Figura 04 - Matrículas e Freqüência no Ano de 2004 - 3ª Série



Fonte: Diário Escolar 3ª Série/2004

Nesta turma, verificamos na figura 04 que, a partir do mês de agosto, o índice de frequência baixou consideravelmente em relação ao primeiro semestre. Esta queda, de acordo com os próprios alunos ao se justificarem junto à professora, se deu devido à atuação dos alunos, na atividade informal temporária.

Figura 05: Matrículas e Frequência no Ano de 2004 - 4ª Série



Fonte: Diário Escolar 4ª Série/2004

Mantém-se para esta turma de 4ª série, constante da figura 05, as observações similares às da turma anterior. Acrescenta-se, para esta turma, o fato de três alunos terem desistido por problemas de saúde. A atividade informal mais registrada referiu-se ao trabalho de distribuição de panfletos em comícios de candidatos à eleição em 2004.

Outra característica, das salas de aula da EAJA é a diversidade da faixa etária. É quase impossível definir uma idade padrão para os alunos que frequentam o ensino noturno. Isso acontece porque existem alunos desde adolescentes, que estão no processo de iniciação ou dando continuidade aos estudos, até idosos que, em grande parte, passaram muitos anos sem estudar ou nunca frequentaram uma escola.

Essa diversidade se apresentou como um entrave na sala de aula, pois as diferenças culturais provocavam, por sua vez, problemas de convivência. Os alunos possuíam diferentes perspectivas de vida, o que muitas vezes tornou tenso o ambiente. Sobre esta relação, o depoimento a seguir, reporta-nos a que:

- O que é mais difícil é esses meninos que não querem nada com nada. Eles não respeita a professora, sai e entra a hora que quer. Tem dia que dá vontade de ir embora porque tô cansada (A - 15).

As professoras, com intenção de minimizar os problemas procuravam, no dia-a-dia, conversar com os alunos coletivamente e pediam cooperação. Segundo eles, os alunos adultos, via de regra, entendiam e até sugeriam algumas alternativas para superarem o problema. Já os alunos mais jovens questionavam e não levavam a sério esta situação.

Podemos destacar duas questões essenciais que justificam o insucesso dessa proposta: primeiro, o aluno jovem não respeitava a temporalidade dos alunos mais velhos e menosprezava sua capacidade de aprendizagem; segundo, os alunos mais idosos, muitas vezes, afastavam-se dos jovens por não aceitarem a ajuda deles, pois sofriam discriminações por parte desses jovens e preferiam não depender deles. O que seria uma possibilidade de interação, acabava reforçando as dificuldades entre estes grupos.

Outra dificuldade relacionada à diversidade, refere-se à flexibilidade de horário prevista na proposta para atendimento aos alunos trabalhadores. Os alunos mais jovens se utilizavam desse benefício sem seguir os critérios estabelecidos, pois saíam da sala de aula quando queriam e, quase sempre, nem chegavam a adentrar a sala.

No mês de setembro/2004, as professoras como também toda a comunidade escolar, funcionários administrativos, direção e os alunos ficaram temerosos de que algumas turmas da EAJA pudessem fechar. Dois fatos preocupavam a comunidade escolar: evasão e pedido de transferência dos alunos.

O critério estabelecido pela SME determinava um quantitativo de, no mínimo, 25 alunos por sala. Presenciamos situações em que o aluno justificava sua ausência junto à professora, pedindo-lhe para que não lançasse suas faltas. Se o professor atendesse este pedido, com a preocupação de manter o aluno na escola, esta ação até poderia garantir a matrícula do aluno, mas, para efeito censitário este dado ficaria irreal. Quando concluímos o levantamento de dado, essa situação ainda não havia sido resolvida.

Em meio a uma realidade escolar tão pulsante, como a que enunciamos na EAJA, questionamos, a seguir, como e quando os alunos utilizam, contexto social, as práticas de leitura e escrita aprendidas nessa escola?

3.3 O Uso da Leitura e Escrita no Contexto Sociocultural

Os pressupostos teóricos que embasam a proposta da EAJA percebem o aluno como sujeito capaz de intervir na sociedade de forma crítica - no exercício de seus direitos e deveres de cidadão, que aprende na interação com outros sujeitos, inseridos em um contexto

sociocultural - ao adquirir o domínio do código e utilizar a leitura e escrita nas práticas sociais, o que consiste no letramento.

O sentido da educação dos jovens e adultos que antes era formar pessoas para entrarem no mercado de trabalho, atualmente adquiriu uma outra direção: as propostas de educação devem priorizar aspectos relacionados à mudança e concepção do educando e educador sobre a realidade na qual estão inseridos. Empenhando-se para atingir esse objetivo, a EAJA se dispõe a realizar uma leitura crítica dos aspectos sociais e neles interagir de forma transformadora.

Analisaremos as práticas sociais de leitura e escrita desses alunos, tendo como referência o letramento na dimensão social, como fenômeno cultural que ocorre num conjunto de atividades e exigências sociais que envolvem a língua escrita. Na dimensão social, de acordo com o exposto anteriormente, o letramento configura-se em duas abordagens: a progressista ou funcionalista - que contempla a adequação e participação do sujeito no contexto social que exige a leitura e a escrita - e a revolucionária - que abrange práticas de leitura e escrita em processos sociais mais amplos.

A primeira questão da qual lançamos mão, após levantarmos os aspectos da vida cotidiana e escolar dos alunos, reporta-se à importância da escola, por intermédio da leitura e escrita, em sua vida social. A escola compreende um espaço de convivência que possui como cerne o ensino-aprendizagem. Nesse espaço, os alunos precisam ter acesso a livros, revistas, informações, enfim ao conhecimento. Essa realidade também contempla a EAJA na escola pesquisada.

Há toda uma sistematização de trabalho para que o aluno, em contato com a leitura e escrita, possa ampliar seus conhecimentos. A leitura e a escrita compõem a centralidade do trabalho pedagógico desenvolvido na EAJA, numa perspectiva do seu significado social. Mas, qual o significado da leitura e da escrita na vida desses alunos? O uso social da leitura e escrita contribui para a transformação na sua vida?

É inquestionável o papel da escola no processo de letramento, porém, acreditamos que as oportunidades vivenciadas por estes alunos no seu dia-a-dia são fatores cruciais para o avanço nas dimensões do letramento. Concordamos, também, que o contexto social tem um peso decisivo na aprendizagem dos alunos, ou seja, os aspectos da vida cotidiana fora da escola são fatores que influenciam na vida escolar do educando, estes dois pólos são interdependentes e inter-relacionados, pois o processo ensino-aprendizagem envolve relações interpessoais as quais o sujeito vivencia nas práticas sociais.

Como aponta a abordagem histórico-cultural, o desenvolvimento das funções superiores ocorre na relação entre história individual e social do sujeito. Desse modo, por aspectos da vida cotidiana fora da escola, entendemos todos os fatores sociais que ocorrem extra-muros escolares e que têm um peso decisivo no processo ensino-aprendizagem. São esses fatores que contribuem para a função social da leitura e escrita.

Iniciaremos a exposição, ilustrando os fatores que concorrem para a *aplicação* social da leitura e escrita. Contudo, o letramento que se processa é o progressista, que visa a funcionalidade do uso social da leitura e escrita. Em alguns depoimentos foi evidenciada essa funcionalidade da seguinte forma:

- Utiliza. Porque igual o meu menino ta na 4ª, então o que eu parendo aqui posso passar pra ele, eu tô na 4ª série também (A - 04).
- Há! Já mudou. Já escrevo melhor um pouco, né? Já assino bem o meu nome. Já deu uma mudança (A - 09)
- Bom eu ajudo em casa nas tarefas dos meninos. Já não passo vergonha quando vou nos lugar. É desse jeito. Lê mesmo, muito é aqui na escola (A - 13).

Um aspecto importante a ser citado é que muitos desses sujeitos não freqüentavam regularmente as aulas. Esse era um grave problema e de difícil solução, advindo da luta pela sobrevivência diária que obrigava os alunos a deixarem seus estudos para se dedicarem ao trabalho. O salário recebido, quase sempre, era a única fonte de renda para o sustento de toda a família. A atividade profissional, muitas vezes, não lhes exigia diretamente a leitura e escrita, por isso tinham poucas condições de ampliarem suas habilidades intelectuais, fora do contexto escolar, pois não possuíam tempo de dedicarem-se à prática da leitura e escrita em seu cotidiano.

- É difícil porque o tempo na escola é pouco. No trabalho que é o dia todo, não dá pra lê. Aí fica só na escola. Pra aprendê é devagã. Quando vai alguma coisa pra casa não tem quem ensina, a gente fica sem sabê (A -16).
- Vichi! Nem pensava a gente vivia na pura dificuldade. Fui trabalhá nas casa, pra tê o que comê (A-16).
- Difícil não é. O problema é que a gente estuda só aqui. Em casa não tem jeito, no serviço nem se fala. É difícil que o tempo aqui é pouco (A - 05).

Constatamos o pesar com que os alunos manifestavam a sua preocupação com o desuso, no contexto sociocultural, de conhecimentos aprendidos na escola. Em relação a alguns conteúdos, grande parte dos educandos não estabelecia relação crítica e investigativa com os conhecimentos apresentados na escola, notamos aí a importância da interferência da

professora. Seria o que a abordagem histórico-cultural denomina de ZDP. A professora atuava na zona de desenvolvimento proximal em que os alunos se encontravam, instigando a aprendizagem e a sedimentação dos conceitos (Anexo 07).

Ao se apropriarem dos conhecimentos, os alunos promoviam a superação da mera repetição dos conceitos, o que abria espaço para um processo mais dinâmico e transformador. A abordagem histórico-cultural evidencia que isso se dá por intermédio da relação com outros sujeitos.

Era na escola, por meio da mediação da professora, que muitos alunos tinham contato com a leitura e a escrita de forma mais incisiva. Porém, no contexto social, a utilização dessa habilidade era recorrente no desenvolvimento de atividades do cotidiano, como ajudar os filhos nas tarefas; ler rótulo de produtos; ler pequenos textos informativos e assinar o nome.

De um modo geral, quanto aos conteúdos científicos em Matemática, Ciências, Geografia, bem como nas interpretações de textos, os alunos apresentavam dificuldades de estabelecerem, de forma crítica, sua relação com a vida, ação que estaria voltada para o letramento revolucionário. Quando perguntamos como eles utilizavam estes conceitos na vida, alguns alunos argumentaram sobre as dificuldades que sentiam, visto que não tinham oportunidade de lê-los e nem de escrever sobre eles em seu dia-a-dia. A prática da leitura e escrita ficava imersa nas práticas diárias. Os depoimentos, a seguir, ilustram essa realidade.

- É meio difícil né! Porque tava muito tempo sem estudá né? Porque... tudo novo, aí é muito difícil. Muitas vezes a professora fala e a gente não grava. É difícil porque quase não usa lá fora (A-9).

- Não, né! Porque manicure não precisa né. Só quando conversa com as colegas, isso e aquilo. Na matemática eu tó ótima (A - 04).

- Agora sei lê. Leio muito aqui na escola. Em casa não tem jeito, porque não tem nada pra lê no serviço, não dá tempo (A - 15).

Reafirmando, esses alunos relataram que o local em que mais utilizavam a leitura e escrita era na escola. Apesar de não terem tempo livre e nem acesso aos recursos para o uso da leitura e escrita, os educandos ressaltaram que após os conhecimentos adquiridos na escola, eles se interessavam mais pela leitura e escrita, mesmo com as limitações de uso no contexto social.

- Uso né. Presto atenção nas palavras lá fora. Pra lê na lata de tinta, aí tudo já muda um pouco (A 09).

Quisemos mostrar com essa discussão, o quanto para alguns alunos é difícil empreender o letramento revolucionário. Isso porque a aplicação da leitura e escrita no meio

social é funcional. Os sujeitos entrevistados puderam externar sua preocupação frente ao não atendimento, por meio da leitura e escrita, das exigências postas por uma sociedade letrada.

Na concepção revolucionária, o letramento não se constitui como um mero instrumento, mas envolve processos sociais mais amplos responsáveis por questionar valores e até as condições desiguais da sociedade. Nessa pesquisa, encontramos depoimentos de alunos que ilustram o alcance dessa dimensão do letramento.

Alguns jovens e adultos, alunos da EAJA, demonstravam ter consciência da importância da leitura e escrita na vida do sujeito pertencente a uma sociedade que usa os símbolos gráficos nas mais variadas atividades. O depoimento a seguir apresenta esta idéia.

- Já tá começano. Os povo do serviço já fala que eu tô mais esperto, assim nas conversa. Eu, por exemplo, tô sentino que tô fazeno alguma coisa. Antes eu oiava e pensava; não tem jeito não, acabo! Agora não, a gente tem esperança de miorá (A - 16).

- Até na maneira deu conversá eu melhorei demais. Porque, assim, às vezes quando você não tá na escola, você não tem interesse nenhum, nem de pegar esse papel e lê, você não tem interesse, mas quando tá na escola fica mais curioso. Você já pega um jornal e qué lê ele, você começa lê e qué lê até acaba. Sô desse jeito. Eu começo a lê, hora que vejo tô lendo quase tudo (A - 13).

- Mudou muita coisa. Eu não comprava a crediário porque tinha vergonha de assiná meu nome. Agora, é tanto que meu crédito é sem limite de tanto comprá. Eu tinha vergonha de ir nas loja, minha letra era muito feia (A - 05).

Os objetivos que levaram os alunos da EAJA a retornarem para a escola compreendiam o enorme interesse em adquirir a leitura e a escrita para mudar a vida. Percebemos a importância da função mediadora dessa habilidade no processo de sua integração no contexto social. Alguns entrevistados apontaram situações de marginalização e discriminação por eles vividas, quando ainda não dominavam o código escrito.

- Eu sentia vergonha de ter que perguntar pros outros né? Mais perguntava. Tinha que perguntar né? Igual aquele Eixo Goiânia Viva, aí tinha que chegá na porta e perguntar pro motorista. Já levei até carão por causa disso. Não tá escrito lá que é Goiânia Viva. Aí eu já passei muita vergonha por causa disso. Isso me fez voltá pra escola, a vergonha né? (A - 06).

- Tudo é mais difícil porque tudo depende dele [do estudo]. Eu falo assim, andá na rua sem sabê onde cê tá, sem entende direito as coisa é difícil. Dependê dos outro é muita humilhação. Não é que sê vive sozinho sem dependê de ninguém, como as professora fala. Mas então, ficá amolano os outro pra tudo, não dá. A gente fica sem graça. Tudo tem que perguntá. É difícil (A - 10).

Para os alunos, houve diferença na vida que têm hoje, comparada àquela que tinham antes de frequentarem a escola. Principalmente, no que diz respeito à sua auto-estima. Em alguns casos, notamos que o aprendizado escolar e o seu uso na vida estava mais relacionado com questões emocionais do que com práticas de leitura e escrita propriamente ditas.

- É assim, antes eu era mais triste. Era só do trabalho pra casa e da casa pro trabalho. Agora não, a gente faz amizade, chega aqui a gente fala com um com outro. É bom demais! Acho ruim quando falto na aula. Tô mais alegre, fiz muita amizade (A - 15).

- Eu... (pausa) parece que eu sinto mais leve. Que eu não tenho aquela obrigação de fechar a loja, de tomar banho e vim pra escola. Parece que eu já sinto mais confiança. Eu vou aprender. Tem hora que eu penso, assim, podia aprender isso hoje (A - 02)

Os alunos possuíam a idéia de que a escola poderia ser uma possibilidade de sair da acomodação, para mudarem de vida, ao enfrentarem o desafio de aprender a ler e escrever. Compreendiam que essa prática estava relacionada à cultura expressa pela linguagem, quando destacavam a importância dessa habilidade no contexto social ao qual pertenciam. Nesse sentido, os alunos já explicavam não somente a utilidade na vida prática, do que aprendiam na escola, mas a diferença que o estar na escola causou em suas vidas.

- Apesar de ter só dois meses já me ajuda muito né! Já escrevo, já leio bem melhor. Já, começo a falar um pouquinho melhor, porque eu falava muito errado mais nunca importei de alguém me corrigir. Lá no meu serviço os empregados e até os patrões me falavam: - Olha o senhor falou isso e isso de errado. Eu achava era bom. Falava umas três ou quatro vezes a palavra de muitos jeito e não esquecia mais. Agradeço a eles (A - 12).

- Utilizo. Tô começando. É, realmente a gente depende de muita coisa que a gente aprende, porque eu trabalho de pedreiro, aí eu dependo muito. Depende de um projeto que realmente nós trabalha com ele (A - 11).

- Há! Eu uso muito lá em casa com os meus meninos, porque tem um que tá na mesma série que eu. O que eu aprendo aqui, eu ensino pra ele. Eu tô entendendo melhor as coisa que elas pede pra ele (A - 07).

Alguns alunos consideravam as práticas de leitura e escrita exercidas por eles como *simples*, relacionando-as com atividades como a leitura do enunciado da localidade do ônibus, sem depender de outras pessoas, autonomia no momento das compras e a assinatura do nome.

- Eu não sabia nem pegá o ônibus pra vim pra casa. Hoje já pego qualquer ônibus, pra qualqué lugá. Agora eu consigo lê e vô pra qualqué setor. Nome de hospital que eu não sabia já aprendi. Aí eu achei bom. Sei até usar calculadora no supermercado. Assim, nas coisa simples (A - 06).

- É, uso na sorveteria. Eu não sabia fazer nada. Pois é eu não sabia nada, nada... É difícil demais não saber lê. Nossa como é difícil. Então assinar o nome que dificuldade. Tinha vez que eu não saia, sei lá, nem tentava assiná meu nome. Eu caia fora... Tinha vergonha. Hoje não tenho, até já comprei em todos os lugar, já fiz crediário e vô continuar estudano. Eu acho que vô estudar só até a quinta série, por aí, porque o resto não tem mais jeito de aprendê (A - 05).

Entendemos que estas práticas de leitura não são *simples* como foi afirmado, pois as funções psicológicas superiores respondem pela localização da pessoa no espaço e também por sua condição na vida civil e cotidiana. Salientamos que houve aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento rumo a ações mais amplas na sociedade.

A prática da leitura e escrita de outros alunos era relativa a aspectos mais abrangentes e críticos. Alguns começavam a empreender a leitura e escrita nas atividades profissionais que exigiam deles, especificamente essa habilidade.

- Eu mecho com venda de balinha aqui na porta, sinto uma diferencinha, já tô começano a entende os troco, na hora que eu vô comprá a balinha era aquela luta, agora tá mais fácil, já teve dia deu ir só (A - 14).

- Já faz diferença. E muita! Tem pouco tempo que tô aqui. Já sinto, assim, na minha letra. As vezes, eu tenho dificuldade pra podê escrevê. Mas eu já tô começando a preencher uma ficha, então já tô levando daqui pra lá, já sei os nomes das pessoas com letras maiúsculas (A - 01).

Vale ressaltar que o tempo de escolaridade dos alunos entrevistados variava de um a três anos (nível 1 de letramento). Destacamos que havia relação entre o aprendizado adquirido por esses sujeitos na escola com o contexto social, o que se manifestava tanto nas atividades cotidianas e profissionais por eles desenvolvidas quanto na forma de conceber a vida. Eles faziam referências sobre o objetivo da escola para além da busca de melhor emprego, e ressaltavam que estudavam por melhor condição de vida pessoal, ou seja, a fim de adquirirem conhecimento para sua satisfação pessoal e para conhecer melhor a vida. Podemos constatar este dado nos depoimentos abaixo.

- É, muitas coisas, por exemplo, até a fala tá mais desenrolada. Algumas coisas que a gente não sabia expressá já tô sabeno. Que eu tô vendo que eu tô estudano e tô aprendeno alguma coisa, entendo mais as coisa que tá aconteceno no mundo. Aí quando fala na televisão uma coisa eu logo já tô sabeno, antes era difícil porque tinha dia que eu pensava que eu não entendia nada do que eles tava falano (A - 03).

- O objetivo meu com o estudo é o seguinte: aprendê um pouco o que dé pra aprendê, eu não tenho, assim, um plano feito porque minha idade já ta avançada. Não adianta eu falá que daqui a dez anos eu sou um advogado, um engenheiro, sô arquiteto, porque eu vô chegá numa empresa ali e eles vão falá que aqui não é uma Previdência Social não, você já tá com sessenta anos. Meu sonho é ser advogado. Mas isso é pra mim mesmo. Pra entendê das coisas do mundo (A - 12).

Entendemos que essas foram manifestações em uma dimensão revolucionária de letramento, uma vez que se elas ainda não são transformações sociais, são transformações no meio social, responsáveis pelo seu processo e consecução em uma dimensão mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que aprendo na escola é o que preciso para mudar a vida? Esta questão estabeleceu os parâmetros para a consecução dessa pesquisa, cuja preocupação foi verificar as práticas sociais de leitura e escrita, realizadas por alunos da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos - EAJA, de 1ª a 4ª séries, de uma escola da Secretaria Municipal de Educação - SME de Goiânia.

A proposta de educação da EAJA remete-nos a pensar nos processos de construção do conhecimento e do ensino da leitura e escrita que se configuram numa instância participativa e crítica sobre os aspectos sociais. Sabemos que essas habilidades contribuirão, na vida dos alunos, para a transformação de si e da sociedade a qual pertencem.

Concordamos com a compreensão de que no processo de aquisição da leitura e escrita, mais do que decodificar fôremas e grafemas, essas habilidades deverão manifestar-se em meio às ações desenvolvidas pelos sujeitos em seu contexto social. Nesse sentido, analisamos o uso social que os alunos da EAJA fazem da leitura e escrita, adotando duas dimensões do letramento: a progressista ou funcionalista e a revolucionária.

Durante muitos anos, a condição de não domínio da língua escrita, foi atribuída somente ao sujeito, isentava-se a sociedade dessa responsabilidade. Os indivíduos dessa pesquisa não estão fora desse quadro, são eles que engrossam os números estatísticos de pessoas que não freqüentaram a escola na infância. Os motivos relatados pelos alunos para a sua ausência da escola referiam-se à luta pelo trabalho. Os que moravam na zona rural, desde cedo, ajudavam no trabalho da casa ou na lavoura, os alunos que residiam na cidade, a minoria dos entrevistados, logo atuavam no serviço informal, seja no trabalho doméstico, nas feiras livres ou no comércio em geral e também na construção civil.

Esta situação foi evidenciada com um certo conformismo e impotência pelos alunos, quando eles relatavam sobre suas vidas na infância. Os alunos não manifestavam a percepção de sua condição de marginalizados por um sistema excludente. Quanto a esta realidade, justificaram que não havia o que fazer, assim, se eximiam da luta social. Para esses alunos, só estudava quem tinha condições financeiras. Notamos que sua condição de classe fazia-os pensar a sua realidade social como subalternos. Suas vidas na infância foram marcadas pela luta diária pela sobrevivência, reforçando o aspecto de exclusão escolar e social.

A história da educação do Brasil aponta-nos índices alarmantes de pessoas que não dominavam e, ainda hoje não dominam, o código lingüístico escrito, e mostra-nos, também, a condição de exclusão vivenciada por estes sujeitos que não tiveram acesso à leitura e escrita, mesmo pertencendo a uma sociedade letrada.

Ter o domínio da habilidade de leitura e escrita torna-se necessário para que todas as pessoas venham a exercer seus direitos e deveres enquanto cidadãos. Quem não possui esta habilidade fica marginalizado no processo social. Os alunos entrevistados sofreram ou sofrem essas conseqüências.

No relato sobre os aspectos de sua vida cotidiana e escolar, os alunos narraram fatos que ilustram essa idéia como a perda de emprego; maus tratos por depender de outros para exercerem atividades do dia-a-dia; não usufruírem de benefícios no comércio por não assinarem o nome; vergonha por sempre dependerem de alguém.

É interessante salientar que o motivo que levou esses alunos a retornarem, ou a iniciarem seus estudos, já na idade adulta, reside no fato de se perceberem como excluídos e, ao mesmo tempo, reconhecerem que são capazes de lutar e terem desejo de mudança, diferente da posição de impotência que eles revelaram sobre as condições de vida na infância. Suas expectativas é que na escola encontrarão, a curto prazo, soluções para os seus problemas. As dificuldades da vida, enfrentadas por esses sujeitos, estavam relacionadas com a falta da leitura e escrita. Essa condição de marginalizados foi destacada por todos como motivo para retornarem à escola.

Os alunos ressaltaram que as maiores dificuldades para freqüentarem as aulas regularmente, estavam relacionadas ao aspecto da vida familiar ou profissional, no caso das mulheres, além do trabalho, elas argumentavam que não tinham como deixarem seus filhos, netos e ou sobrinhos em casa sozinhos. Podemos considerar que a prevalência do número de alunos do sexo feminino sobre o número de alunos do sexo masculino, matriculados na EAJA, se deve ao fato de que, as alunas resolviam o problema, que as impediam de freqüentarem às aulas, levando os filhos e netos para a escola, situação que, na maioria das vezes, era negativo para o processo ensino-aprendizagem.

Os homens apontavam que as condições de trabalho não lhes favoreciam oportunidade de estarem na escola regularmente. Esta suposição pode ser confirmada pelo depoimento dos alunos ao justificarem suas faltas e atrasos devido às atividades que realizavam como motorista, vigia noturno, entre outras que socialmente são indicadas mais para os homens. Assim, o que era empecilho para esses alunos freqüentarem a escola quando

criança, acabava por se repetir na vida adulta, ou seja, a luta pela sobrevivência. Dava-se continuidade ao processo de exclusão escolar e social.

Entendemos que a apropriação da cultura escolar, especialmente da leitura e escrita, constitui prioridade maior no processo de formação do cidadão consciente e participativo da vida política e social. Esses alunos já ingressavam na escola, com marcas pela falta dessa habilidade, por isso, para eles, o objetivo principal de estar na escola consistia em aprender a ler e escrever. Reconheciam o *valor* da leitura e escrita na sociedade letrada, bem como apresentavam expectativas de melhora de vida, a partir da aquisição da leitura. Não podemos ignorar a necessidade e importância desse fato, uma vez que o exercício das práticas de leitura e escrita no contexto social, qual seja o letramento, exige o domínio da leitura e escrita.

O significado prático-concreto da leitura e escrita era o credenciamento ao ingresso no mercado do trabalho ou a um emprego melhor que propiciasse maior remuneração salarial e gozasse de prestígio social. Esta expectativa foi alimentada durante toda a sua vida.

Quando saíram das cidades que nasceram, a expectativa era mudar de vida, o que os impulsionava a permanecerem em uma cidade desconhecida e em um setor que eles classificaram como violento. Notamos que as frustrações, muitas vezes, fizeram com que muitos iniciassem seus estudos e logo o abandonassem, devido, principalmente, a visão imediatista que possuíam e da grande expectativa alimentada por eles em relação à função e papel da escola.

Desse modo, encontramos o confronto entre a realidade cultural dos sujeitos e o desafio de se aplicar na sua vida social, a habilidade de leitura e escrita por eles adquirida, no âmbito escolar. Essa é a dimensão funcional ou progressista de letramento. Entretanto, os elementos configuradores de uma proposta que caracterizam o letramento como revolucionário, aparecem em determinados momentos, e em situações específicas nas quais as atividades profissionais, desenvolvidas por estes sujeitos têm peso decisivo.

O papel da leitura e escrita na vida das pessoas que dela podem usufruir é incontestável, todavia do ponto de vista do letramento progressista, destaca-se a instrumentalidade dessa habilidade, de imediato, os sujeitos têm o interesse de corresponder às imposições e exigências da sociedade letrada. Do lugar em que se encontra o letramento revolucionário, a habilidade de leitura e escrita está além da funcionalidade instrumental.

Percebemos que a proposta da EAJA, da SME de Goiânia, em processo na escola pesquisada, tem sido efetivada com dificuldades, mas em meio a essa mesma dificuldade tem igualmente conseguido contribuir com a mudança, para melhor, da vida desses sujeitos.

A prática pedagógica que contempla o letramento requer planejamento coletivo, investigativo dos conhecimentos escolares quanto à realidade dos alunos da EAJA. Constatamos que o espaço de planejamento, dos professores, bem como a continuidade dos cursos de capacitação, oferecidos na implantação do Projeto AJA, são de suma importância para que esses profissionais articulem estes dois pólos: escolar e social. Sem este espaço a proposta da EAJA dificilmente atingirá seus objetivos.

A concepção de transformação pensada pelos idealizadores da proposta da EAJA, e o entendimento que os professores têm sobre este aspecto são diferentes dos resultados obtidos. O uso da leitura e escrita por esses sujeitos em seus contextos socioculturais, possui sentido de adequação para a vida social, que foram destacados por eles como aspecto de mudança. Outro aspecto, citado pelos alunos, relaciona-se com a forma diferente de se perceber no mundo, apesar das limitações impostas pela sociedade para as classes subalternas. Enquanto os professores e a própria proposta almejam o letramento revolucionário, que visa, propiciar o sujeito se postar na sociedade com a ótica daqueles que nela intervém e nela têm acesso aos seus direitos pela busca de uma sociedade mais eqüitativa, as práticas sociais de leitura e escrita, manifestas pelos sujeitos em sua maioria, alcançam apenas a dimensão do progressista ou funcionalista do letramento.

Contudo, entendemos que de posse das habilidades de leitura e escrita, a utilização feita pelos alunos pode até ser considerada elementar ou funcionalista, mas os resultados dessas ações na sua vida prática tornam-nos mais capazes de interagir na sociedade como também de ter aspirações de sucesso pessoal e mais ampla compreensão da vida no contexto social.

Esse estudo se consubstanciou por uma tentativa de apreensão da realidade das práticas sociais de leitura e escrita, realizadas por alunos de 1ª a 4ª série, mas não podemos deixar de citar que nas observações foi possível verificar como os alunos de 5ª a 8ª série, da EAJA percebem de maneira diferente o processo ensino-aprendizagem. A proposta aplicada é a mesma, porém, instauram-se dois universos diferentes que envolvem os alunos, na forma de verem e se perceberem na vida.

Para o aluno até 4ª série, o sentido da aprendizagem é o domínio da leitura e da escrita, é ser incluído nas práticas sociais que envolvem, principalmente, o trabalho. Já os alunos de 5ª a 8ª, de posse dessa habilidade, estão desmotivados e não dão valor aos estudos, pois não vêem possibilidades de mudanças significativas em suas vidas como acreditavam. Se sentem despreparados para a competição no mundo laboral. Este sentimento é reforçado

pelos conteúdos ministrados nestas últimas séries, desarticulado, em sua maioria, das necessidades reais desses alunos.

Desta feita, lançamos a seguinte indagação: não seria necessário que as práticas escolares tivessem um vínculo maior com o desejo e necessidade do aluno, ou seja, o trabalho? Como afirma Paulo Freire, é na realização sociocultural, por meio do trabalho, que o ser modifica o seu modo de vida.

Se na escola inclusiva a proposição é a reformulação do sistema educacional para efetivar uma educação de qualidade para todos, independente da sua diversidade, ouso, com base nas constatações feitas, sugerir que:

- os conteúdos previstos para as quatro últimas séries, na EAJA, na medida do possível, fossem voltados aos conhecimentos específicos e implementados para a formação profissional;
- o uso dos recursos informatizados propiciaria a estes alunos acesso às informações e formações pedagógicas, o que poderia possibilitar a eles motivação para estudarem e aprenderem conteúdos significativos, pois seriam capazes de exercerem várias funções na sociedade como secretários em escritórios; digitadores; auxiliares em bibliotecas, entre outras. Caberia ao professor trabalhar com os alunos os conceitos sobre a função social das profissões, sem reduzi-las ao pragmatismo.
- criar um espaço sistematizado, paralelo às aulas, para o atendimento aos filhos e netos dos alunos da EAJA. Esse atendimento seria realizado por uma educadora que desenvolveria atividades recreativas/pedagógicas, eliminando assim, uma das variáveis que interfere negativamente no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Todavia, apesar dessas dificuldades em que se configuram entre estes dois pólos: o escolar e o social, é preciso considerar, que as mudanças na vida desses alunos, após a aquisição da habilidade de leitura e escrita, mesmo de forma funcionalista, é de suma importância para que se possa avançar nas discussões e implementações nas práticas educativas emancipadoras, como ocorre com a prática de alfabetizar letrando

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Dulce de Barros. Formação de professores para a escola inclusiva. In: TOSCHI, Verbena Moreira S. S. Lisita (Org). **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1992.

BRASIL. **Classificação**. Conselho Municipal de Educação - Instrução CME 001, de 24 de fevereiro de 1999.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional de Educação de Adultos - V CONFINTEA. Unesco. Brasília: MEC/SEF, 1997. <<http://www.regra.com.br/educacao.htm>>. disponível em: 20 mai. 2004, Unesco.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases - LDB**. n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases**. n. 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Ministério da Educação - MEC/SEF, 1997.

CAGLIARE, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

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

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? In: **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexão sobre o trabalho de Campo. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 15, p. 139 - 154, 2002.

GOIÂNIA. **A Construção de uma Proposta de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos pelos sujeitos do Processo Educativo**. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação - SME, 2004a.

_____. **Consideração sobre Classificação, Reclassificação e Avanço na EAJA de 1ª a 8ª série**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 1999a.

_____. **Documento 06 - Pesquisa Curricular**. Compreende o Processo de Pesquisa. Divisão de Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação - SME, 2003a.

_____. **Orientações para o trabalho na educação fundamental de adolescentes, jovens e adultos**. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2003b.

_____. **Projeto de Organização das Atividades Complementares da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos**. Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, 2003c.

_____. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Municipal Dr. Nicanor de Assis Albernaz. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2004b.

_____. **Proposta Pedagógica de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental para Adolescentes, jovens e Adultos** - Projeto AJA. Departamento de Ensino. Goiânia: Secretaria Municipal de Educação - SME, 1999b.

_____. **Resolução nº 627/93 de 02 de julho de 1993**. Autoriza o projeto enquanto experiência pedagógica. Goiânia, CEE, 1993d.

_____. **Resolução nº470/04 de 06 de maio de 2004**. Autorização de funcionamento. Goiânia, CEE, 2004.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 2003.

LURIA, Alexandre R. Diferenças Culturais de Pensamento. In: **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

MACHADO, Maria Margarida. Especificidade da formação de professores para ensinar jovens e adultos. In: **Formação de professores: políticas, concepções e perspectivas**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MAYO, Piter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**: possibilidades para uma ação transformadora. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Maria Margarida. Política educacional para jovens e adultos: a experiência do Projeto AJA (1993-1996) na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. In: **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: UFG, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1985.

_____. **Mobral**: um desencontro autoritário – 1ª parte: o Mobral e a legitimação da ordem. Síntese, Rio de Janeiro, v. 08, n. 24, 1981.

PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento após a adolescência. In: **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PENTEADO, J. R. Whitaker. **Comunicação humana**. São Paulo: Biblioteca Pioneira, 1982.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Vera Mazagão (Org.). A promoção do alfabetismo em programas de jovens e adultos. In: **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 2002. p. 45-64.

RODRIGUES, Maria Emília de Castro. A prática do professor na educação de adolescentes, jovens e adultos: a experiência do projeto AJA de Goiânia, Go. In: **Caminhando e abrindo caminhos**: trajetória de uma rede municipal de educação. Goiânia: UFG, 2004. p. 159-186.

_____. **Tema Gerador**. Goiânia: SME, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mudança sobre Educação para Todos**, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALCUDIA, Rosa. **Atenção à diversidade**. Porto alegre: ARTMED, 2002

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BRAGGIO, Silva Lci Bigonjal. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista á sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. **A educação dos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 1997.

CABRAL, Leonor Scliar. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

CARVALHO, Célia Pezzolo de. **Ensino noturno**: realidade e ilusão. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

DANIELS, Harry (Org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo et al. **Na escola que fazemos**: uma reflexão interdisciplinar em educação popular. Rio de janeiro, Vozes. 1988.

_____. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 17. ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimento ao repórter Ricardo Kotscho. 11. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de adultos**: Relato de uma experiência construtivista. Petrópolis: Vozes, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Educação e grupos populares**: temas (re)correntes. Campinas, SP: Alínea, 2002.

GOUVEIA, Antonio. **Construindo um currículo pautado na realidade do educando da EAJA**. Goiânia, 2002.

GHIRALDELLI JÚNIOR. Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**. São Paulo: Manole, 2003.

KATO, Mary Aizawa. **A concepção da escrita pela criança**. São Paulo: Pontes, 1988.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado da Letras, 1995.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 11. ed. São Paulo, Ática, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997.

MORATO, Edwiges Maria. **Linguagem e cognição**: as reflexões de L. S. Vygotsky sobre a ação reguladora da linguagem. São Paulo: Plexus, 1996.

MYNAIO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucetec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagem. In: **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

PACHECO, Jose Augusto. **Política curricular**: referenciais para análise. São Paulo: Artes Medicas, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Mobral**: a falácia dos números. Síntese. Rio de Janeiro: v. 9, n. 25, p. 57-91, 1982.

_____. **Perspectiva e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

RABELO, Scotti Rabelo. **A construção da escrita pelo surdo**. Goiânia: UCG, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SANTOS, Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1987. p. 05-58.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 10. ed. São Paulo: CórteX, 2001.

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

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **O debate de Piaget/Vygotsky e as políticas educacionais**. Cap. Pesq. n. 77, 1991.

TAILLE, Yves de La. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teoria psicogenética em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

TIBALLI, Elianda F. A. Considerações pedagógicas sobre a formação do professor reflexivo. In: **Educativa**. Revista do Departamento de Educação, da Universidade Católica de Goiás. v. 4, n. 2, Goiânia: UCG, 200. p. 241-250.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 30-79.

WALNER JÚNIOR, Mamede et al. **Uma educação para adolescentes, jovens e adultos**. Goiânia, 2003.

ANEXOS

ANEXO - 1 - ROTEIRO - OBSERVAÇÃO

- Verificação de atividades de leitura e escrita utilizadas, bem como interesse, participação e interação dos alunos;
- Possibilidade de o aluno operar intelectualmente, fazendo associações, comparações ao reconstruir o conhecimento;
- Articulação dos aspectos social e político no processo ensino-aprendizagem;
- Relação dos conteúdos estudados com a realidade dos alunos.

ANEXO - 2 - ROTEIRO - ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADA

BLOCO 01 - ASPECTOS DA VIDA COTIDIANA

- Perguntas destinadas a conhecer a história de vida da pessoa.

Onde nasceu? Por que Goiânia? Quando veio para este bairro? Possui casa é própria? Tem Filhos? Gosta morar aqui? Participa de alguma atividade aqui no bairro? Qual atividade profissional desenvolve?

BLOCO 1.1 - ASPECTO DA VIDA ESCOLAR

- Perguntas relacionadas ao processo de escolarização da pessoa com o objetivo de captar elementos da história da sua vida escolar bem como das representações sociais que os alunos da EAJA entendem em relação à processo ensino-aprendizagem.

Teve oportunidade de freqüentar a escola quando era criança? Por que parou seus estudos? Quando retornou à escola? Das atividades desenvolvidas na escola o que mais gosta? O que não gosta na escola? O que a senhor ou senhora quer aprender na escola? Para quê? A escola ensina? O que ela ensina? Como é uma boa escola? E uma boa aula? Uma boa professora é aquela que ensina o quê?

BLOCO 02 - O USO SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA

- Perguntas relacionadas sobre a utilização da leitura no contexto social dos alunos.

Dominar a leitura e os números fez ou faz diferença na sua vida? Por quê? O que se ensina e aprende na escola é utilizado na sua vida fora da escola? O que mudou na sua vida depois de freqüentar a escola?

ANEXO - 3 - ENTREVISTA - Nº 02

BLOCO 01	ASPECTO DA VIDA COTIDIANA
ENTREVISTA	02
SÉRIE	4ª SÉRIE
IDADE	28 anos
SEXO	FEMININO

Quantos anos a senhora tem?

- Vinte oito, mais pode me chamá de você!

Qual a sua profissão?

- Eu por enquanto não to fazendo nada.

Onde você nasceu?

- Rio Verde.

Até quantos anos você morou em Rio Verde?

- Olha, pelo que minha mãe conta ela tava de viagem marcada para São Paulo, tava no ônibus, aí deu as contrações nela, aí ela desceu do ônibus e eu nasci. Depois do resguardo eu fui criada em São Paulo. Minha mãe também nasceu em Rio Verde. Ela trabalhava com uma família lá, e a família ia mudar para São Paulo e ela ia junto. Aí nos dias dela mudar ela me teve. Então eu nasci aqui, mas fui criada lá em São Paulo.

Quanto você retornou para Goiânia?

- Deixa eu vê! Olha foi idas e vindas. Minha mãe gostava de ficar lá, e ficar aqui. Ela não decidia. Ela gostava de mudar demais. Só que quando eu fiquei, eu me lembro que com treze anos eu fui pra lá. Aí eu voltei pra cá eu já tinha vinte anos já. Aí eu não voltei pra lá mais. Só a passeio mesmo.

E por que esse bairro? Como você veio para este bairro?

- Aqui. Foi assim, eu casei lá em São Paulo. Aí não deu certo e eu separei. Eu tava grávida de dois meses e eu vim pra cá. Tive minha filha aqui. Criei ela aqui. Aí vim pra cá né. Minha mãe morava aqui e me chamou aí eu vim pra cá. To aqui até hoje.

A casa de vocês é própria?

- É própria. É própria.

É casada atualmente?

- Casada, mas não no papel passado, sou só amigada.

Já tem quanto tempo?

- Já vai fazer oito anos. Quando eu amiguei com esse meu marido minha filhinha tinha cinco meses. Então o pai dela é ele. Ela nem sabe quem é o pai. O pai é ele.]

Você gosta de morar aqui no setor?

- Eu não sou muito chegada eu Goiânia não. Eu gosto mais da minha cidade, Rio Verde. Gosto mais de Rio Verde do que daqui. Eu vivo aqui porque meu marido gosta daqui. Mas eu não gosto muito de Goiânia não. Ele é Cearense. Ele morava em Cuiabá, aí ele veio pra cá, gostou e ficou por aqui.

Você disse que não gosta muito de Goiânia, e desse bairro você gosta?

- Há tinha que mudar muita coisa. Muita coisa. Ali de frente a minha casa quando chove é uma tristeza. É só buraco. Parece um rio. É muita dificuldade para você sair em época de chuva. Não dá.

O que tem de bom aqui no bairro?

- Sabe o que eu acho que tem de bom aqui no bairro é a escola! Pelo menos eu to gostando de estudar aqui. Eu to gostando, não tem nada pra reclamar daqui, e ultimamente ta passando muito carro de polícia. Porque onde eu moro tem muito mato, tem fazenda, chácara sabe. É no final do Jardim Alphaville.

Você participa de alguma atividade aqui no bairro?

- Não.

BLOCO 1.2	ASPECTO DA VIDA ESCOLAR
ENTREVISTA	02
SÉRIE	4ª SÉRIE
IDADE	28
SEXO	FEMININO

Você teve a oportunidade de freqüentar a escola quando era criança?

- Minha mãe não era muito, de colocar a criança pra estudar, assim que nem era só eu e meu irmão. Dois filhos. Ela não era exigente assim, vô te colocar na escola pra você estudar pra você ser alguém na vida, ela não era. Ela mudava demais. Eu tenho muita dificuldade em matérias, em matemática. Acho que é por isso. Ela ficava, por exemplo dois meses num bairro aí já mudava. Era mudando de escola demais. Então eu tive muita dificuldade, tanto que eu repeti duas vezes a primeira série. Isso quando criança. Depois eu voltei a estudar, fiz um supletivo da terceira a quarta série em São Paulo que eu me lembro, aí parei de estudar. Eu parei de estudar jovem. Eu parei de estudar com treze anos. Aí eu voltei a estudar esse ano, por insistência de uma vizinha minha. Ela falou: - Vamos estudar! Sabe, aí eu falei: -Vou tentar. Até agora to indo bem.

O que você gosta de fazer aqui na escola?

- Eu? Que eu gosto? Gosto de escrever bastante. Eu gosto de escrever muito, muito, muito. E gosto de lê. Porque eu acho que eu gaguejo. Aí tem que aprender a ler mais ainda direito, então já gosto de lê, gosto de escrever pra corrigir o que eu faço errado.

O que você não gosta na escola?

- Quando a professora ta falando, por exemplo ensinando uma matéria, como eu tenho dificuldade muito em matemática, ela ta ensinando aquilo ali e tem uns que

acha que não vêm pra estudar, só vem pra bagunçar, aí você não entende que a professora tá falano. A professora tem que ta corrigino, tem que ta falano: Não faz bagunça, tem gente que vêm pra estudar. Eu não gosto disso. Eu venho aqui na escola pra prestar atenção no que a professora tá falano.

O que você quer aprender aqui na escola?

- Matemática (risos). Sou burra em matemática (risos). Tenho dificuldade demais em matemática.

A escola tem lhe ensinado?

- Por enquanto tem. Eu to lembrando de coisas que eu tinha esquecido, e to aprendendo coisas que eu não tinha aprendido ainda, é na escola que eu leio muito.

Você esta com dificuldade na 4ª série?

- Até agora não. Até agora não to achano difícil não.

Na sua opinião como é uma boa aula?

- Quando eu entendo o que a professora tá falano. Quando eu entendo tudinho, do começo ao fim. Que eu consigo entender. Eu vou pra casa e estudo e se ela passar uma prova eu consigo fazê. Pra dizer a verdade eu gosto de tudo, só fico meio assim quando é filme. Eu não gosto. Não acho que ensina a gente. Eu preciso é de escreve e lê muito (risos).

Qual a característica de uma boa professora?

- Eu gosto da professora ... Gosto do jeito que ela ensina. Ela é calma. Sabe, quando ela tem que chamar a atenção, ela chama. Eu gosto dela.

Quais as maiores dificuldades que você enfrenta para você vir a escola, permanecer aqui?

- Quem fica com os meus meninos. Comigo fica três. É dois do meu atual marido, e minha menina. A mais velha fica com minha mãe. Assim, as vezes eu saio, que nem hoje eu sai e meu marido não tinha chegado ainda. Aí eu tenho que apelar pra alguma vizinha pra ficar com eles ou dando uma olhada, porque lá é muito perigoso deixar crianças sozinhas em casa, e também não convém deixar crianças sozinhas em casa, porque a mais velha tem sete, seis e quatro anos. São tudo criancinhas, pequenininhas. Hoje mesmo minha cunhada não vei, ela ficou olhando até meu marido chegar. Eu só to estudando ainda por causa disso, porque da pro meu marido chegar e cuidar deles pra mim vim pra escola. Se não, não dava.

O que você sente quando chega aqui na escola?

- Há! É tão bom. Eu gosto. É um alívio saber que eu vou aprender, e que cada dia eu aprendo uma coisa, é bom.

BLOCO 02	USO SOCIAL DA LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO SOCIOCULTUAL
ENTREVISTA	02
SÉRIE	4ª SÉRIE
IDADE	28
SEXO	FEMININO

Você utiliza o que você aprendeu aqui no seu dia-a-dia?

- Eu uso. Dependendo da situação eu uso. Tem muita coisa que não uso, só mais a leitura e escrita.

Qual uma situação que você diz: - Isso eu aprendi lá na escola!

- Ensinando minha filha. Nas tarefinhas dela. Eu acho que também eu voltei mais por causa disso. Tinha muitas coisas que eu tinha esquecido. Muito. E, ela já tá na primeira série. Acho que tem que ter uma pessoa pra ensinar, e meu marido que tem mais estudo, ele fez até a oitava série e eu só fiz até a quarta (...) Tem coisas do livro dela que eu não lembrava mais, agora eu estudando, voltando alguma coisa na minha cabeça eu dou conta de ensinar mais ela.

O que mudou depois que você tá freqüentando as aulas?

- Mudou, assim, antes eu não tinha vontade de ter nenhuma profissão boa. Sabe, agora eu tenho, eu sonho, quem sabe eu consigo. Meu sonho era ser **bióloga**. Quem sabe eu consiga realizar esse sonho meu estudando. Tô muito animada. Adorei voltar a estudar.

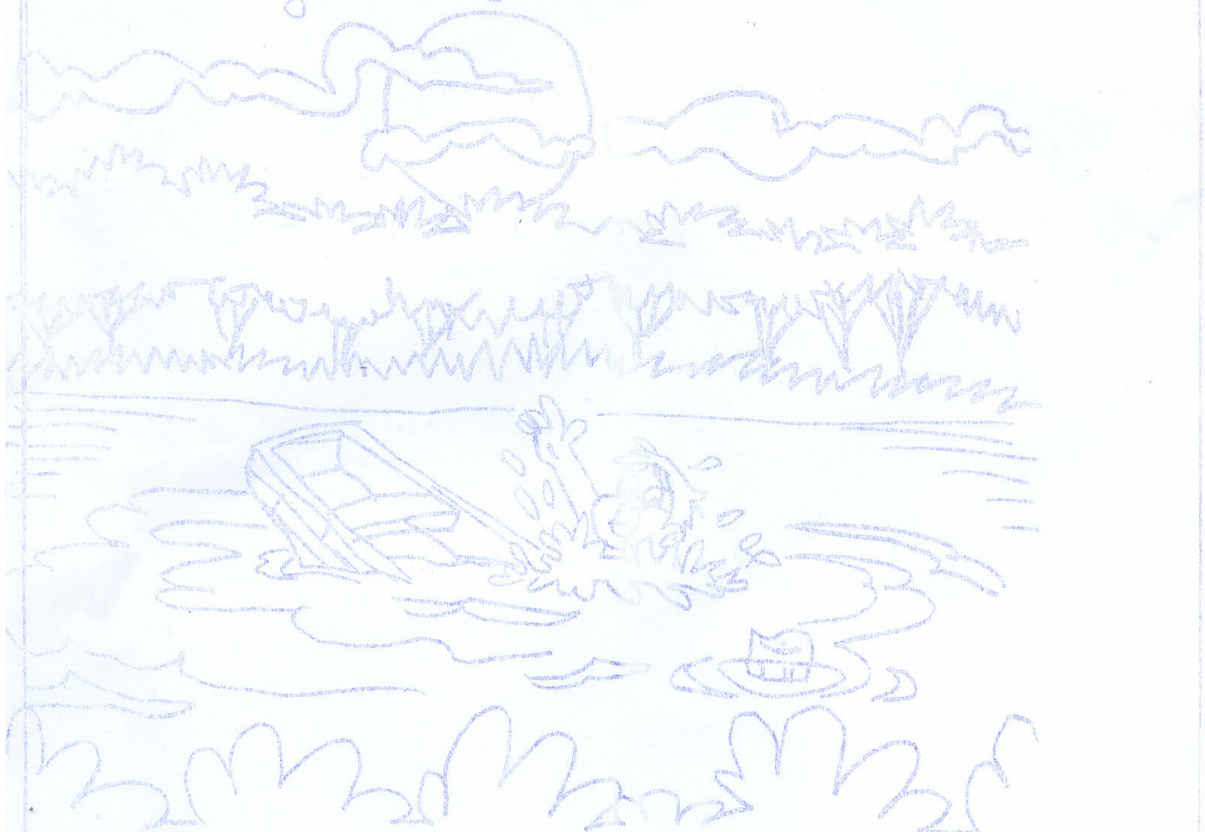
E a vida de quem não tem estudo, não sabe ler e escrever, como é?

- É tudo mais difícil. Pra tudo que lugar precisa da leitura.

ANEXO 4 - MODELO DE ATIVIDADE MIMEOGRAFADA

Atividade:

Personagens do Folclore: O Cabalo D'água



O Cabalo D'água, habitante do Rio São Francisco, afunda as embarcações nas noites de lua cheia. Não, o uso das corranças, nas proas dos barcos, para afugentá-lo.

ANEXO 5 - MODELO DE ATIVIDADE – FOTOCOPIADA*Cidadezinha qualquer*

Carlos Drummond de Andrade

Casas entre bananeiras
mulheres entre laranjeiras
pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.

Devagar... as janelas olham.
Êta vida besta, meu Deus.

1. Nesse poema, Carlos Drummond de Andrade descreve a vida numa cidadezinha. Como você imagina que seja a vida das pessoas que moram ali?

2. Pense no lugar em que você vive. Pense no modo de vida, no jeito das pessoas que moram aí. Escolha as palavras que melhor expressem como é esse lugar. Em seguida, escreva um poema sobre a sua cidade.

ANEXO 7 - MODELO DE ATIVIDADE ASPECTOS SOCIOCULTURAL

DATA: / /
Turma:

Nome:

1. Palavra gera palavras:

OPORTUNIDADES

TRANSFORMAMOS

SATISFAÇÃO
