



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**OS IMPACTOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO PROCESSO
DE LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O
ALFABETISMO FUNCIONAL.**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ROBSON LUIZ DE FRANÇA

ABRIL/2008

37

AND Impf.

+C

TIM

65 248



UNIVERSIDADE da MADEIRA

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**OS IMPACTOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO PROCESSO
DE LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O
ALFABETISMO FUNCIONAL.**

UNIVERSIDADE DA MADEIRA
SECTOR DE DOCUMENTAÇÃO
E ARQUIVO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR ROBSON LUIZ DE FRANÇA

ABRIL 2008

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

**OS IMPACTOS DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO
PROCESSO DE LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM
INOVADORA PARA O ALFABETISMO FUNCIONAL.**

Trabalho apresentado ao Conselho Científico do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira – UMA, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

ORIENTADOR: Professor doutor Robson Luiz de França

Salvador
2008

Andrade, Maria Eurácia Barreto de

Os impactos das práticas alfabetizadoras no processo de letramento:
uma abordagem inovadora para alfabetismo funcional / Maria Eurácia
Barreto de Andrade. – Salvador : [s.n.], 2008.

f. 285

Inclui bibliografia

Orientador: Robson Luiz de França

Monografia (mestrado) – Universidade da Madeira. Departamento
de Ciências da Educação.

1.Alfabetização. 2.Alfabetização funcional. 3.Alfabetização de
adultos. I.Título. II.França, Robson Luiz de. III.Universidade da Madeira.

CDD 372.4

MARIA EURÁCIA BARRETO DE ANDRADE

OS IMPACTOS DAS PRÁTICAS AALFABETIZADORAS NO PROCESSO
DE LETRAMENTO: UMA ABORDAGEM INOVADORA PARA O
ALFABETISMO FUNCIONAM

Trabalho apresentado como exigência
parcial para obtenção do título de Mestre
em Educação, na área de concentração de
Inovação Pedagógica, à comissão julgadora
da Universidade da Madeira.

Aprovada em ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

A José Barreto “Zezinho” e Isabel Barreto “Bebél”, meus avós paternos, que de forma afetuosa e natural fizeram despertar o desejo por esta investigação. Pelo exemplo, estímulo, crença e principalmente pelas primeiras lições de como alfabetizar letrando, este trabalho é dedicado a vocês.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é resultado de um grande empenho, trabalho e renúncias que não seria possível sem a presença de muitos parceiros que acreditaram e contribuíram nesta caminhada. Sou inteiramente grata a todos que comungaram nesta busca, especialmente:

A Deus, o supremo Pai e Criador que com sua infinita sabedoria e bondade acompanha meus passos fortalecendo minha vida.

Aos meus pais Meire e Osvaldo, companheiros fiéis da minha vida e da minha história, pelo incentivo, confiança e apoio incondicionais em todos os momentos.

Aos meus irmãos, pelo incentivo e ajuda constante.

Aos meus sobrinhos Natália, Matheus e Apolo David, pelo carinho, abraços inesperados e sorrisos que acalmam, energizam e aliviam as tensões.

Ao meu namorado Armando, pelo carinho, compreensão e ajuda em todos os momentos.

A minha avó Maria pela confiança, amor e bênçãos.

A toda equipe do C.M.B. por abrir as portas para a realização da pesquisa, principalmente aos alunos e professores do 1º segmento da EJA que aceitaram confabular comigo suas idéias e contribuírem para possíveis respostas das inquietações em torno do letramento e alfabetização.

Ao poder público dos municípios de Biritinga e Água Fria pela licença concedida e tantas outras contribuições ao longo deste trabalho.

A toda equipe das Secretarias de Educação dos municípios de Biritinga e Água Fria pelo apoio, carinho, incentivo e trocas.

Ao meu orientador Robson França pela ajuda valiosa na organização das minhas idéias na elaboração deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho se insere na linha de pesquisa da inovação pedagógica e consiste em uma reflexão sobre os processos e concepções de alfabetização, letramento e inovação, tendo como objetivo investigar o nível de letramento dos alunos do segmento I da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Municipal de Biritinga, confrontando com suas práticas alfabetizadoras e verificando como as inovações pedagógicas podem contribuir para a melhoria desses processos. Para isso foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, utilizando o estudo de caso e apoiando-se na entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental. Em toda a pesquisa, os conceitos de alfabetização e letramento foram respaldados, principalmente, nas obras de Magda Soares que apresenta um diálogo entre os dois conceitos, assim como nas discussões realizadas por Paulo Freire, Emília Ferreiro, Vygotsky, dentre outros, que contribuem para a ressignificação do processo alfabetizador. Concomitante aos estudos teóricos foram realizadas as investigações no campo empírico, utilizando quatro professores e quarenta e nove alunos na faixa etária de 15 a 70 anos. Pelos dados e análises realizadas, foi possível constatar uma prática pedagógica centrada na codificação e decodificação dos símbolos linguísticos com atividades de leitura e escrita desvinculadas do contexto social e expectativas da grande maioria dos alfabetizandos, havendo um distanciamento entre as concepções inovadoras no campo da alfabetização e sua incorporação nas intervenções docentes. Esta realidade é refletida no baixo nível de letramento dos alunos pois apenas 2% da população pesquisada possui habilidade plena de leitura e escrita. Em síntese, a pesquisa aponta para a necessidade de uma política educacional voltada para o alfabetizar letrando, sendo assegurado aos docentes uma formação pedagógica inovadora, possibilitando além do acesso as novas concepções alfabetizadoras, uma reflexão sobre a própria prática. A intenção é que esta investigação forneça subsídios sobre o tema em questão trazendo contribuições significativas que possam promover um repensar sobre as práticas pedagógicas alfabetizadoras, a fim de aprofundarem as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Letramento; Educação de Jovens e Adultos; Inovação Pedagógica.

ABSTRACT

This work is inserted in the line research of the pedagogical innovation and it consists of a reflection on the reading readiness processes and conceptions, literacy and innovation, having as objective to investigate the level of literacy of the Segment I of the Young and Adult Education from Colégio Municipal de Biritinga and to verify how the pedagogical innovation can contribute for these processes improvement. For this, a qualitative research of ethnographic matrix was carried through, using the case study and a semi-structuralized interview, participant observation and documentary analysis. The concepts of reading readiness and literacy have been based mainly on the work of Magda Soares that presents a dialogue between the two concepts, as well as in the discussion carried through by Paulo Freire, Emilia Ferreiro, Vygotsky. Beyond the theoretical studies inquires in the empirical field had been carried through using four teachers and forty-nine students between 15 and 70 years old. It was possible to evidence a pedagogical practice focused in the codification and decoding of the linguistical symbols with reading and writing activities, without making relation between the innovative conceptions in the reading readiness field and its incorporation in the teaching interventions. This reality is reflected in the low level of the students since only 2% of the observed population were able to read and write. In synthesis, the research shows the necessity of an educational politics directed toward the literacy, being assured the teachers an innovative pedagogical formation, making possible not only the access to the new literacy conceptions, but a reflexion about their own practice as well. The intention is that this work supplies information on this subject and brings significant contribution to promote a better observation of the pedagogical practices in order to deepen the questions related to teaching and learning process.

Keywords: Reading readiness; Literacy; Young and Adult Education; Pedagogical Innovation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização dos professores.....	138
Quadro 2: Caracterização dos alunos.....	139
Quadro 3: Processos e concepções dos professores sobre alfabetização.....	143
Quadro 4: Processos e concepções dos professores sobre letramento.....	157
Quadro 5: Processos e concepções dos professores sobre inovação.....	173
Quadro 6: Expectativas dos alunos.....	200
Quadro 7: Sentidos da alfabetização e do letramento para os alunos.....	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Nível de letramento total da pesquisa.....	234
Gráfico 2: Nível de letramento de acordo ao grau de escolaridade.....	236
Gráfico 3: Nível de letramento de acordo ao gênero.....	238
Gráfico 4: Nível de letramento de acordo a raça.....	240
Gráfico 5: Nível de letramento de acordo a idade.....	241
Gráfico 6: Nível de letramento por local de habitação.....	243
Gráfico 7: Nível de letramento por renda.....	245

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA VISÃO TEÓRICA.....	20
1.1 Alfabetização e Letramento: As Demandas Pelas Práticas de Leitura e Escrita.....	21
1.2 Alfabetização: Uma Trajetória Evolutiva.....	27
1.3 Letramento: Inovação no Processo de Alfabetismo.....	41
1.4 Letramento: Processos, Dimensões e Perspectivas.....	52
1.5 Paulo Freire: Mais que um Método, Uma Concepção Inovadora de Alfabetização.....	57
1.6 Vygotsky: Um Olhar Inovador Para a Aprendizagem.....	63
1.7 Emília Ferreiro: Um Marco Referencial na História da Alfabetização.....	71
1.8 Magda Soares: Uma Concepção Além da Alfabetização.....	75
CAPÍTULO 2 - O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO UM ENFOQUE PEDAGÓGICO INOVADOR.....	80
2.1 O Contexto Atual e a Emergência de Paradigmas Pedagógicos Inovadores.....	80
2.2 Inovação No Processo Alfabetizador: Mudança, Renovação ou Transformação?.....	88
2.3 Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: Um Compromisso que Transcende a Leitura da Palavra.....	96
2.4 Da Letra Ao Letramento: Um Diálogo de Luta Para a Inovação na Alfabetização.....	102
2.5 Alfabetização de Jovens e Adultos: Visões, Intenções e Perspectivas.....	108
2.6 Apropriação da Leitura e da Escrita: Um Olhar Sobre o Letramento na EJA.....	114
CAPÍTULO 3 - PANORAMA GERAL DA PESQUISA.....	119
3.1 Caminhos Metodológicos.....	119

3.2 Instrumentos Utilizados na Investigação.....	123
3.3 Locus da Pesquisa.....	128
3.4 Sujeitos da Pesquisa.....	130
3.5 A Pesquisa no Campo Empírico: Descrição e Organização dos Dados.....	134
3.5.1 Caracterização dos Professores.....	138
3.5.2 Caracterização dos Alunos.....	139
CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	142
4.1 Processos e Concepções dos Professores Sobre Alfabetização.....	143
4.2 Processos e Concepções dos Professores Sobre Letramento.....	157
4.3 Processos e Concepção dos Professores Sobre Inovação.....	172
4.4 Ação Pedagógica dos Professores Alfabetizadores.....	182
4.5 Expectativas dos Alunos.....	199
4.6 Sentidos da Alfabetização e Letramento Para os Alunos.....	220
4.7 Níveis de Letramento dos Alunos.....	232
4.7.1 Escolaridade.....	235
4.7.2 Gênero.....	237
4.7.3 Raça.....	239
4.7.4 Idade.....	241
4.7.5 Local de Habitação.....	243
4.7.6 Renda.....	244
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	247
REFERÊNCIAS.....	257
ANEXOS.....	274

INTRODUÇÃO

Neste momento histórico, marcado pelas demandas colocadas pelo avanço da ciência e da tecnologia, combinadas com um modelo social e econômico que imprime uma postura altamente competitiva, a educação tem sido motivo de discussão em todos os setores da sociedade, principalmente no que se refere à alfabetização, por perceber as dificuldades enfrentadas no processo de aprendizagem de leitura e de escrita que são fundamentais para atuação dos sujeitos neste contexto.

Estas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita têm se revelado como grande motivo de inquietação para professores e responsáveis pelo sistema educacional justamente por ser a linguagem um veículo básico de inserção dos sujeitos na sociedade letrada.

O mundo atual exige cada vez mais a prática social de leitura e de escrita. Quem não faz uso desta prática é excluído do sistema, uma vez que o uso destas competências (leitoras e escritoras) é uma exigência imposta pela nossa sociedade letrada. Desta forma, a educação não pode negar esta realidade, deve sim, oportunizar aos sujeitos envolvidos a aquisição e o desenvolvimento das habilidades necessárias para sua atuação neste contexto.

A língua escrita faz parte do cotidiano das pessoas, pois a sociedade está cercada de textos impressos que informam, comunicam e expressam idéias e sentimentos. Mesmo aqueles que não sabem decifrar o código escrito, convivem diariamente com uma série de portadores textuais com diferentes funções.

Neste sentido, a importância da leitura e da escrita revela-se por meio dos diversos usos e dos valores que adquiriram, a partir de sua função no contexto social. Desta forma, a aprendizagem e a apropriação destas competências aparecem como passarela para as práticas sócio-culturais básicas.

Segundo Barbosa (1990) historicamente as práticas de alfabetização evoluíram significativamente em função das necessidades sociais e econômicas emergidas do delineamento de novos paradigmas os quais exigem uma nova definição referente a efetiva atividade dos sujeitos em situações do uso competente das práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, alfabetização se evidencia como um tema que tem despertado um enorme interesse entre os profissionais da educação, talvez pela evolução conceitual no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos durante as últimas décadas. Foram mudanças tão

marcantes que hoje é comum a comparação entre os velhos paradigmas em contraposição com as atuais concepções acerca do processo de alfabetismo. Isso se deu pela própria demanda de uma sociedade simbólica e grafocêntrica em que a apreensão da leitura e escrita não é suficiente para responder adequadamente as demandas contemporâneas.

Neste contexto, há uma mudança de concepção relativa à alfabetização que ultrapassa a aquisição do código escrito (codificação e decodificação). Torna-se necessário, portanto, o uso da leitura e da escrita no cotidiano para apropriar-se da função social dessas mesmas práticas as quais designam um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias à vida social. Destarte, a educação escolar precisa atender a esta exigência. .

Neste momento histórico, crescem os desafios no cenário da alfabetização frente ao dever da inclusão social de muitas pessoas que estão à margem. É tempo de repensar a alfabetização, refletindo novas concepções e novos paradigmas que atendam às exigências sociais e culturais.

Alguns estudiosos vêm revelando esta urgência de um repensar teórico-metodológico em relação à linguagem oral e escrita, propondo uma inovação no processo de alfabetização com um paradigma que contemple a participação ativa dos sujeitos em práticas sociais de leitura e escrita.

Para dar conta desse processo de inserção numa cultura simbólica tal qual a nossa, entra em cena, o termo letramento, o qual Kleiman (2001) defende como conjunto de práticas sociais relacionadas ao uso, função e impacto da escrita no contexto social em que está inserida.

Nesta perspectiva, a alfabetização passa a ser entendida sob um novo olhar: o da leitura e da escrita como prática social; como defende Soares (2002, p. 39) “ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar a língua escrita, apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, é assumi-la como sua propriedade”.

Atualmente, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura simbólica, pois “enquanto a alfabetização se ocupa com a aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade” (TFOUNI, 2005, p. 20). Desta forma, tanto a alfabetização quanto o letramento são essenciais para a formação social do sujeito, principalmente, no momento atual quando se exige uma atuação competente e autônoma destes sujeitos em práticas complexas, onde o domínio e apropriação da linguagem escrita são determinantes.

Neste contexto social letrado¹, torna-se insuficiente saber simplesmente codificar e decodificar. É imprescindível ultrapassar a aquisição do código escrito e ir além, fazendo uso da leitura e escrita de forma competente, responsável e autônoma.

Diante desta realidade letrada onde as habilidades sociais da linguagem escrita são cada vez mais exigidas, não é mais admissível uma prática pedagógica mecanizada, baseada em pseudo-textos² que não priorizam os conhecimentos adquiridos pelos sujeitos sobre a língua, nem tampouco a compreensão dos usos e funções desta língua. É necessário romper estes paradigmas e buscar uma nova postura que possibilite a apropriação do código lingüístico no contexto das práticas sociais de leitura e escrita, onde o aprendiz seja visto como sujeito do processo de construção.

Neste cenário social atual, onde o uso efetivo da linguagem, no que diz respeito à fala, à leitura e à escrita, torna-se cada vez mais necessário por se manifestar nas mais diferentes situações, espaços e atividades de vida real das pessoas, investigar os impactos das práticas alfabetizadoras no processo de letramento como uma abordagem inovadora para o alfabetismo funcional. Este tema responde a muitas indagações acerca da prática pedagógica dos professores e a influência no processo de uso social da lectoescrita.

O conceito de analfabetismo vem sofrendo alterações e revisões pertinentes de acordo às transformações socioeconômicas, ao longo das últimas décadas, e a grande preocupação, hoje, não é só detectar se as pessoas sabem ler e escrever, mas também se são capazes de fazer uso social destas habilidades, ou seja, se ultrapassam a questão do analfabetismo, abrangendo o problema do analfabetismo funcional.

Soares (1995), coloca que, em 1958, uma pessoa alfabetizada, segundo a Unesco era capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Duas décadas depois fomentou a utilização do alfabetismo funcional: sendo a pessoa capaz de

¹ Sociedade por onde circula material impresso, onde há exposição contínua de cartazes, placas, rótulos e etc., ou seja, uma sociedade, onde os sujeitos estão imersos neste contexto da linguagem escrita e são, em todo momento, envolvidos pelas informações, acumulando conhecimentos e buscando estratégias pessoais para lidar com os desafios que exigem competências letradas. É por isso que pode-se afirmar, segundo Freire (1983) e Soares (2002), que, nesta cultura letrada, mesmo os analfabetos possuem algum nível de letramento, porém, para a aquisição de um alto grau de desempenho é necessária uma apropriação da linguagem escrita, permitindo-lhes transitar entre as práticas discursivas e os diversos gêneros textuais.

Diferente da sociedade letrada – que segundo Harris e Hodges (1999), a escrita e a palavra impressa constituem uma força cultural que domina as funções econômicas sociais e educativas – na cultura ágrafa ou não letrada, a leitura e escrita não têm valor social e, com isso, torna-se difícil o desenvolvimento do letramento, que é permeado não só pela linguagem escrita, mas principalmente por ela.

² São frases soltas sem sentido, coerência ou coesão; falsos textos muito usados nas cartilhas. Segundo Contra (1985) é o que não pode ser considerado texto o qual é entendido como uma unidade de sentido ou a totalidade de uma comunicação lingüística.

apropriar-se e utilizar-se da leitura e da escrita em situações presentes no seu contexto, ou seja,

[...] uma pessoa funcionalmente analfabeta é aquela que não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo ou comunidade, e que lhe permitem, também, continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço de seu próprio desenvolvimento e do desenvolvimento de sua comunidade. (INFANTE, 1994, p. 7).

Após esta definição, a Unesco passou a recomendar a divulgação não apenas dos índices de alfabetismo, mas também os de alfabetismo funcional e, na década de 90, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), para divulgar estes resultados não mais se embasou na auto-avaliação dos entrevistados, mas na série escolar concluída, adotando o critério de analfabetos funcionais os sujeitos com menos de 4 anos de estudo. Será que este indicador realmente atende ao que se espera de uma pessoa letrada? Quatro anos de estudo garantem a autonomia do uso das habilidades de leitura e escrita adquiridas?

O grande desafio da escola na busca de uma nova concepção de alfabetização é possibilitar o processo de letramento junto à aquisição da escrita, para que se possa assumir um papel mais significativo e ir além das palavras e frases. É buscar um processo que possa produzir sentido e significado na formação do sujeito crítico e com poder de participação social.

Tornar a escola um espaço de potencialização como coloca Garcia (2001) é a grande busca no processo de alfabetizar letrando, para formar alunos que, no futuro, saibam produzir e interpretar textos de uso social, atendendo a demanda de uma sociedade cada vez mais exigente.

É inegável a importância do domínio da língua, fundamental para a participação efetiva do sujeito na sociedade, justamente por ser veículo de comunicação, informação e de conhecimento. É necessário que os sujeitos conheçam as funções e necessidades da língua, pois, segundo Cagliari (2006), a escola ensina a escrever sem ensinar o que é e para que serve a escrita, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo. Isso não basta, é preciso dar motivos para que o sujeito sinta-se motivado a querer aprender a linguagem escrita para usá-la socialmente nas suas diversas funções.

Embora a aprendizagem da língua escrita tenha início fora da escola, deve encontrar nela o espaço de sistematização, provocação e ampliação desta construção para que os sujeitos-alvo possam perceber a extensão dos conhecimentos adquiridos no seu entorno de

forma significativa e real, num espaço onde as demandas apresentadas sejam os pilares do trabalho pedagógico.

Para tanto, saber o que é letramento e sua importância, junto ao processo de alfabetização, torna-se necessário para que sejam proporcionadas aos sujeitos situações pedagógicas para aquisição do domínio, usos em diversas funções da linguagem escrita, além de contribuir para a construção da identidade social. Desta forma, poderá pensar e utilizar a língua em suas várias dimensões e modalidades.

O letramento, enquanto fruto da participação em práticas sociais de leitura e escrita solicitam o acesso do sujeito com diferentes gêneros textuais para que seja de fato consolidado, pois faz-se imprescindível conhecer as diversas formas como a linguagem escrita se apresenta e se organiza. Estes textos que são veiculados diariamente são ferramentas imprescindíveis para o processo de alfabetizar letrando, justamente porque “quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender os usos da linguagem escrita” (KATO, 1993, p. 15).

O domínio e a apropriação da leitura e da escrita neste cenário atual representam o passaporte para a consolidação do sujeito autônomo capaz de participar ativamente de eventos e práticas que permeiam a sociedade.

Nesse sentido, a alfabetização torna-se um dos veículos para que as pessoas possam adquirir e produzir conhecimentos para a conquista de sua liberdade. Para tanto, precisa-se de um novo olhar sobre o processo alfabetizador, derrubando alguns paradigmas que defendem uma prática compartimentada, fragmentada e mecanicista, desconsiderando as demandas do contexto social.

O momento urge uma nova proposta pedagógica alfabetizadora que veja a leitura e a escrita enquanto produção de sentido que apresenta diversas funções evidenciadas para que o processo mostre-se significativo e interessante para o sujeito aprendiz.

É no âmbito destas reflexões sobre as exigências sociais contemporâneas, principalmente no que concerne às práticas sociais da leitura e da escrita para onde se direciona esta investigação, a fim de responder e apontar possíveis caminhos para as inquietações acerca das práticas alfabetizadoras no processo de letramento, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, problemática de graves conseqüências tanto no campo profissional como também pessoal.

Analisando o contexto apresentado, cabe uma breve reflexão sobre o panorama educacional atual no que se refere as práticas de letramento.

Evidencia-se a problemática do analfabetismo funcional e a percepção de que, apesar de se agregar um maior contingente de alunos nas escolas, os resultados não são satisfatórios, pois a cada ano que passa necessita-se de mais tempo de escolaridade para a aquisição das habilidades de codificação e decodificação, principalmente, do domínio dos conhecimentos que permitem fazer uso social. Em conseqüência, ressalta-se a ânsia por uma maior reflexão e estudo baseando nas práticas alfabetizadoras e os impactos do processo de letramento que sirvam de referência na formulação de políticas educacionais e de propostas pedagógicas inovadoras a partir de um redimensionamento da compreensão desta problemática que afeta o sistema educacional.

Assim surgiu o interesse por este tema de tamanha relevância não só pessoal – enquanto profissional da educação – mas também social e acadêmica, uma vez que pretende-se analisar o fenômeno do alfabetismo funcional, estabelecendo um perfil da população pesquisada quanto às suas habilidades de leitura e escrita, testando as relações entre essas habilidades e algumas competências sociais favoráveis à inserção dos sujeitos na vida contemporânea de forma ativa e autônoma.

Para melhor ilustrar esta inquietação, Macedo (2001) destaca que a alfabetização é bastante discutida devido a altos índices de fracasso escolar, sendo ligado ao fracasso do processo de alfabetização e a consideração do nível de letramento ser insuficiente para se obter um desenvolvimento sócio-econômico de uma nação.

Diante das abordagens apresentadas justifica-se a presente pesquisa exatamente por buscar na sua essência, uma inovação pedagógica no que se refere ao processo de alfabetismo funcional para que a alfabetização construtivista possa capacitar os alunos para lidar com os desafios de utilizar a escrita com fins comunicativos no mundo não continuando atreladas a reflexões mecânicas destituídas de uma elaboração cognitiva, sócio-cultural sobre esses fenômenos (Ferreiro, 2001b), pois uma das funções da escola é ajudar na socialização e na formação dos sujeitos que estão inseridos em um contexto sociocultural, influenciando na relação entre esse, a leitura e a escrita.

Compartilhando com a preocupação e inquietação de educadores e demais profissionais da educação no que diz respeito aos impactos das práticas alfabetizadoras para atender às exigências que são impostas constantemente pela sociedade letrada é que vem se manifestando um interesse especial em verificar o que passa no cotidiano da ação docente e como o uso social das habilidades de leitura e escrita chegam aos sujeitos-alvo de modo que consigam participar de eventos sociais letrados. Muitos estudiosos discutem e pesquisam esta

questão além de afirmarem que as escolas estão formando analfabetos funcionais, alertam para a urgência de mudar esta realidade.

É nesse espaço que se coloca o interesse desta pesquisa, cuja proposta é uma investigação do nível de letramento e do processo de alfabetismo funcional e das relações com a inovação pedagógica, analisando a prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos para saber o que dizem e fazem no cotidiano da sala de aula para a apreensão, apropriação e uso social da leitura e da escrita.

O problema que move esta pesquisa centra-se nas características da prática pedagógica dos professores alfabetizadores e conseqüentes contribuições para o nível de letramento dos sujeitos jovens e adultos envolvidos, refletindo as possibilidades das inovações pedagógicas contribuírem para as melhorias desses processos.

Investigar este problema de uma certa forma, implica em adentrar nas práticas sociais da leitura e da escrita usadas pelos alunos jovens e adultos, bem como nas práticas alfabetizadoras tomando como base algumas dimensões. Assim, delimitam-se estes campos em algumas questões norteadoras que são objeto de análise:

- 1- Até que ponto as práticas alfabetizadoras estão contribuindo para o processo de letramento e quais habilidades de leitura e escrita são exigidas na vida social?
- 2- Como as Inovações Pedagógicas favorecem o desenvolvimento das habilidades da escrita e da leitura no processo de ensino e aprendizagem?
- 3- Quantos anos de estudo e que tipo de inovações educativas garantem níveis satisfatórios de alfabetismo?

Partindo destas reflexões e discussões sobre alfabetização e letramento realizou-se uma pesquisa científica, na qual foi possível investigar o nível de letramento no contexto destacado, confrontando com as práticas alfabetizadoras.

Para uma visão mais panorâmica e uma melhor compreensão da pesquisa, vale destacar seus objetivos. O objetivo geral propõe investigar o nível de letramento do segmento I, da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Municipal de Biritinga, confrontando com suas práticas alfabetizadoras, verificando como as Inovações Pedagógicas podem contribuir para a melhoria desses processos.

Os objetivos específicos propõe-na:

- Analisar diferentes dimensões e perspectivas de letramento e alfabetização;
- Investigar o processo de alfabetismo funcional e suas relações com os processos de inovação pedagógica;

- Investigar a importância do letramento como instrumento inovador no processo de alfabetismo;
- Verificar o nível de letramento do Colégio Municipal de Biritinga, segmento I da EJA e confrontar com as práticas alfabetizadoras implementadas;
- Verificar as concepções de alfabetização, letramento e inovação dos professores e dos processos políticos implementados;
- Verificar como as Inovações Pedagógicas podem contribuir para a melhoria dos processos de letramento e Alfabetização.

Esta pesquisa tem uma perspectiva qualitativa, delineada para nortear o trabalho com alunos e professores, por possibilitar a explicação dos atores sociais perpassando pelo âmbito social e concreto.

Essa opção também baseia-se nas características deste tipo de pesquisa, explicadas por Lüdke e André:

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento... Os dados coletados são predominantemente descritivos... A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto... O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especiais pelo pesquisador... A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. (1989,p. 11-13).

As situações, os gestos, as pessoas somadas com outros tantos elementos surgidos no campo empírico investigado são levados em consideração por perceber a relevância de cada situação para a riqueza da pesquisa.

O estudo de caso de caráter etnográfico evidencia-se nesta investigação por constituir em uma rica possibilidade de compreensão e visibilidade no campo educacional. Considerando tais aspectos, a pesquisa ora apresentada tem seu *lócus* situado no município de Biritinga - Bahia no Colégio Municipal, com professores e alunos do segmento I da Educação de Jovens e Adultos.

Para possibilitar uma maior consistência nas informações, este estudo de caso utiliza-se na entrevista semi-estruturada, observação participante e análise documental, pois o uso destas metodologias dentro da pesquisa de cunho etnográfico permite uma melhor interpretação das informações colhidas, bem como uma melhor explicação e apuração das informações necessárias a uma pesquisa deste gênero.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos que contribuem para responder as inquietações acerca da temática pesquisada. O capítulo I apresenta algumas

concepções sobre alfabetização e letramento bem como a importância dos estudos de Magda Soares, Emília Ferreiro, Paulo Freire e Vygotsky para o processo de apropriação da leitura e da escrita como práticas sociais.

O capítulo II discute o processo de alfabetização e letramento como um enfoque inovador pautado nas reflexões acerca da Educação de Jovens e Adultos nas atuais políticas educacionais.

O capítulo III faz uma abordagem panorâmica da pesquisa no campo empírico com seus caminhos metodológicos, instrumentos, *locus* e sujeitos envolvidos. Para isso o diálogo com alguns autores foi necessário para respaldar a escolha por uma abordagem qualitativa de caráter etnográfico como também para justificar a opção do estudo de caso como técnica para esta investigação.

O capítulo IV apresenta a discussão e análise qualitativa dos dados coletados, respaldados à luz das idéias tecidas nos primeiros capítulos. São analisados sistematicamente todos os dados tentando compreender as verbalizações de professores e alunos sobre os processos e concepções de alfabetização, letramento e inovação pedagógica bem como suas histórias de vida narradas no momento da entrevista e na observação participante. Além disso apresenta o nível de letramento dos alunos pesquisados de acordo a escolaridade, gênero, raça, região e nível socioeconômico.

As considerações finais são apresentadas com base no estudo realizado, abordando alguns achados da pesquisa obtidos como resposta das indagações feitas inicialmente, não com a intenção de encerrar as discussões, mas de levantar outros questionamentos a fim de fomentar novas pesquisas e assim favorecer o aprimoramento do processo de alfabetização através de uma prática articulada ao letramento.

Espera-se que o resultado, somado às reflexões teóricas construídas aqui, possam constituir uma contribuição para refletir o cotidiano pedagógico de muitos professores e servir de base norteadora para fomentar o debate acerca da distinção entre alfabetizar e letrar a qual não sugere oposição nem separação, mas uma ênfase consistente nas especificidades de cada uma para uma prática paralela. Assim, será possível a criação de políticas voltadas para o processo inseparável de alfabetizar letrar.

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA VISÃO TEÓRICA

Educar torna-se uma necessidade que cresce tanto quanto as transformações sociais ocorridas, principalmente, pelo avanço global, que caracteriza esta geração. Hoje se vive a era planetária, tecnológica, informacional, e a escola precisa de um paradigma inovador que venha atender este novo perfil sociocultural, preparando as novas gerações para atuarem de forma dialógica, autônoma, responsável e criativa.

A exigência social das práticas de leitura e escrita é cada vez maior, pois em uma sociedade letrada estas competências são impostas e quem não faz uso dessas é, de fato, excluído. Assim, a educação, de modo geral, deve oportunizar aos sujeitos-alvo a aquisição e desenvolvimento de habilidades necessárias para a inserção nesta sociedade grafocêntrica de modo que possa participar ativamente e intervir, positivamente, na construção da própria história.

Diante desta abordagem não se pode pensar no processo alfabetizador de forma pragmática e simplória, mas que possa atender a esta demanda social. Hoje o domínio do código lingüístico não é condição para o alfabetismo; não basta ler e escrever, mas é preciso também fazer uso da leitura e escrita na vida social.

Para contemplar este processo de inserção numa cultura letrada e simbólica como a nossa, é que nasceu um novo termo, uma nova abordagem para inserir-se no processo alfabetizador o qual atende as demandas contemporâneas: o letramento defendido por Kleiman (2001) como todas as práticas sociais relacionadas ao uso, à função e impacto da escrita na sociedade.

Desta forma, o letramento integra-se ao processo alfabetizador para atender aos apelos de uma sociedade que exige muito mais do que a apreensão do código escrito, mas o uso social responsável e autônomo desta linguagem.

Nesta perspectiva, a alfabetização passa a ser vista sob um novo olhar, uma abordagem inovadora em que a leitura e escrita são vistas também como práticas sociais marcadas pela potencialização das demandas apresentadas neste cenário.

Neste contexto, este trabalho está embasado principalmente nas obras de Magda Soares (1991,2003,2004,1995,1987 e 2007), que vem há muitos anos tecendo um diálogo entre os conceitos de alfabetização e letramento, trazendo uma enorme contribuição para as práticas pedagógicas alfabetizadoras, assim como na discussão realizada por Paulo Freire (1980,1979,1997,1987,1983,1996,1987,2002,2003,2000,1990 e 1985), o qual pensou a alfabetização sob um prisma político e ideológico, servindo como pilar para a consciência crítica. Emília Ferreiro (2001,1999,2005,1987,2003,2005 e 2004) também destaca-se nesta discussão por representar um ícone na história da alfabetização com seus estudos sobre o processo de construção da língua escrita. Outra importante referência é a do pensador russo Vygotsky (1993,1989 e 1988) que com uma perspectiva sócio-histórico-cultural, traz uma importante contribuição para o processo alfabetizador, bem como para uma inovação pedagógica.

Além destas valiosas referências teóricas que contribuíram decisivamente no norteamento desta pesquisa, muitos outros autores também foram evidenciados para melhor , discussão, compreensão e riqueza teórica da investigação a qual traz um olhar amplo e dialógico com diversos autores que tecem os fios da alfabetização e letramento a fim de ampliar os conceitos e encontrar respostas bem fundamentadas para as inquietações inerentes à temática em discussão.

Portanto, diversos pesquisadores da área estão presentes nesta discussão trazendo um leque de concepções que ajudam a tecer as abordagens desta pesquisa.

1.1 Alfabetização e Letramento: As Demandas Pelas Práticas de Leitura e Escrita

Discutir a questão da alfabetização e letramento, neste momento em que se multiplicam as demandas por práticas de leitura e escrita, é bastante pertinente, principalmente, por que a escola, ao longo da história, apresentou reflexos de fracassos em sua tarefa de garantir o direito mínimo a alfabetização de todos os alunos.

Antes de uma maior discussão teórica em torno da alfabetização e letramento interessa rever a história, investigar as teorias que estudam o conhecimento para entender as práticas pedagógicas presentes no cenário pesquisado, pois toda ação educativa é permeada por uma análise teórica relativa a diferentes abordagens do processo ensino-aprendizagem.

Considerando que toda prática educativa é expressão viva de uma teoria, para a compreensão da alfabetização como objeto do conhecimento, faz-se imprescindível entender o processo de apropriação desse conhecimento, bem como examinar as teorias do processo ensino-aprendizagem e suas implicações na prática alfabetizadora.

Ressalta-se ainda que as interpretações do desenvolvimento da aprendizagem estão associadas a um passado histórico da filosofia e da psicologia, o que se traduz em correntes de pensamento que definem os paradigmas educacionais. Inicialmente revisita-se estas teorias e, logo após, discute-se a que se destaca atualmente, para a reinvenção do processo alfabetizador.

Para Mizukami (1986), as principais correntes de pensamento que definem os paradigmas educacionais pautam-se nas concepções teóricas inatista, empirista, associacionista, teóricos do campo e cognitivistas.

Cada uma destas concepções identificam funções diferentes ao processo de ensino que explicam o fenômeno do conhecimento e, conseqüentemente, o significado de aprender.

A teoria inatista concebe que o desenvolvimento é determinado por fatores biológicos, isto é, cada ser humano nasce com características básicas que vão sofrer com um processo de maturação. Para os inatistas são os fatores hereditários que definem o desenvolvimento e o ambiente nada interfere no que vai aprender. As formas de conhecimento estão pré-determinadas no sujeito que aprende. De acordo com Mizukami:

Atribuem-se ao sujeito, ao organismo humano categorias de conhecimento "já prontas" para os quais toda estimulação sensorial é canalizada. Ocorre ênfase na importância do sujeito, incluindo-se tanto as tendências que advogam um pré-formismo absoluto quanto aquelas que admitem um processo de atualização (1986, p.3).

Desta forma, traz a idéia de que o ser humano já nasce com a inteligência formada e a medida que vai crescendo aprende a organizá-la pelas percepções que tem da realidade. Neste sentido, o papel da educação é limitado, visto que o desempenho do aluno é percebido

como decorrente de suas capacidades inatas e assim não desafia nem instrumentaliza o desenvolvimento dos alunos.

A corrente empirista tem como princípio fundamental considerar que o ser humano, ao nascer, é como um papel em branco ou uma “tábula rasa”³ e tudo deve aprender, desde as capacidades sensoriais mais simples aos comportamentos mais complexos. Nesta concepção, o sujeito é entendido como passivo, desenvolvendo características de acordo com o meio em que vive. Assim, o desenvolvimento seria um produto segundo um ideal de comportamento que os membros de uma cultura têm, ou seja, aprende desde que existam condições favoráveis para tal, não levando em conta as características dos sujeitos.

Esta concepção traz a idéia de que o ser humano é passivamente submetido aos fatores do meio em que vive, podendo ser modelado de acordo a estas influências externas. Desta forma, o conhecimento se origina e se desenvolve a partir das experiências acumuladas ao longo da vivência do sujeito, pois se encontra no objeto de natureza externa e se dá por transmissão. É exatamente por isso que o sujeito tem um papel passivo e insignificante na aquisição do conhecimento, cabendo-lhe apenas a memorização de conceitos num processo formal. Neste sentido, não há lugar para troca e socialização de experiências entre os alunos, pois o processo de aprendizagem está centrado unicamente no professor.

Piaget critica o empirismo quando coloca:

[...] no empirismo há muito mais do que uma simples afirmação do papel da experiência; o empirismo é, antes de tudo, certa concepção da experiência e da ação [...] tendo a considerar a experiência como algo que se impõe por si mesma, sem que o sujeito tenha de organizá-la, isto é, como se ela fosse impressa diretamente no organismo sem que uma atividade do sujeito seja necessária à sua constituição [...] em consequência o empirismo encara a experiência como existente em si mesma (1987, p.339).

Baseado neste pressuposto, a inteligência é concebida como uma faculdade capaz de armazenar e acumular conhecimento. Assim, a mente é vista como algo inerte e as idéias não sendo gravadas a partir das percepções.

³ Segundo Moll é uma tese criada por John Lock, segundo a qual nascemos como folhas de papel em branco nas quais o meio vai inscrever o conhecimento pela experiência visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa (1998, p. 74).

Nesta tendência, o enfoque pedagógico tradicional se revela, enfatizando a transmissão de conceitos e a imitação de modelos aprendidos. No processo alfabetizador, incorpora uma prática rígida, fechada que imobiliza o aluno. Apresenta a língua escrita como um produto morto e acabado que precisa ser apreendido em doses certas e num tempo determinado.

Os associacionistas defendem que o comportamento complexo é a combinação de uma série de condutas simples. Isso implica dizer que estão associados a teorias do comportamento reflexo de estímulo-resposta. Como precursores desta corrente, destacam-se segundo Pettenger e Gooding (1977), Thorndike e Skinner que, apesar de pertencerem a mesma corrente teórica enfocam posições antagônicas.

De acordo com Pettenger e Gooding (1977), enquanto Thorndike defende que o padrão básico da aprendizagem é uma resposta mecânica aos fatores externos, ou seja, um estímulo provoca uma resposta e se a resposta é recompensada, logo é aprendida, Skinner propõe o controle do comportamento pelos reforços que ocorrem com ou após a resposta, com a intenção de atingir metas específicas ou até mesmo definir comportamentos. A corrente dos Teóricos do Campo é representada pela Gestalt e Fenomenologia, as quais defendem que as pessoas são capazes de pensar, sentir e responder uma dada situação, de acordo com suas próprias interpretações. Isso evidencia uma grande mudança de concepção em relação às primeiras discutidas, pois em vez de defender o comportamento como seqüencial, acredita que o todo/total é mais do que a soma das partes.

Nesta abordagem, elucida-se o paradigma da aprendizagem como solução de problemas para a Gestalt ocorrida do todo para as partes. Sobre esta questão Fialho (1998) afirma que há duas formas de aprender a resolver problemas: ou pelo aprendizado conduzido ou pelo entendimento. Isso contraria a fenomenologia que compreende o todo sem fragmentação das partes.

Finalmente, os teóricos cognitivistas reúnem diversas abordagens, considerando o conhecimento como sistema de tratamento de informação e as atividades mentais como eixo condutor do comportamento. Nesta concepção busca-se revelar a mente humana e suas representações. Defende um conhecimento adquirido através da interação mútua entre o sujeito e o meio em que está inserido; é portanto, um processo dialético, de invenção e descoberta, pois o aluno é visto como ser ativo, que responde aos estímulos e age sobre eles construindo e organizando seu próprio conhecimento.

Entre as abordagens cognitivistas mais contemporâneas de aprendizagem, destacam-se a teoria construtivista representadas por Jean Piaget e as teorias sócio-

interacionistas, representadas por Lev Vygotsky e Henri Wallon, justamente por sua influência no desenvolvimento de pesquisas na área cognitiva, bem como pela difusão e aplicabilidade de suas idéias no campo educacional.

A abordagem construtivista, representada por Piaget, defende que o conhecimento não pode ser transmitido mas construído progressivamente por meio de ações que são, aos poucos, interiorizadas pelo sujeito. “A inteligência surge de um processo evolutivo no qual muitos fatores devem ter tempo para encontrar equilíbrio” (PIAGET, 1972).

O teórico defende que a criança, durante o processo de construção do conhecimento, passa por diferentes estágios, os quais são universais em qualquer época e contexto sócio-cultural. Piaget enfatiza o papel ativo do sujeito em interação com o meio para a construção da aprendizagem.

No campo da alfabetização as idéias de Piaget vêm sendo amplamente divulgadas por Emília Ferreiro, que com a colaboração de Ana Teberosky, usou a teoria piagetiana para pesquisar como os sujeitos constroem seu aprendizado da leitura e da escrita. Como autoras da *Psicogênese da Leitura e da Escrita*, têm ampliado significativamente o conceito de alfabetização, trazendo grandes mudanças na ação pedagógica dos professores alfabetizadores.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o processo evolutivo para aprender a ler e escrever passa por níveis de conceitualização que revelam as hipóteses a que o sujeito chegou. Em cada um deles o sujeito elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e da escrita, baseando-se na compreensão que já tem e só muda de nível gradativamente; quando se depara com situações em que não pode explicar, necessita elaborar novas questões e novas hipóteses.

Para as autoras, a aprendizagem é um processo de apropriação do conhecimento que se efetiva com o pensamento e a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, por isso a apropriação da lectoescrita se dá a partir do contato com materiais escritos dos mais variados.

A abordagem sócio-construtivista do desenvolvimento cognitivo de Vygotsky tem como perspectiva o homem como sujeito total, enquanto mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um contexto histórico, ou seja, as relações homem-mundo são essencialmente mediadas por instrumentos ou signos culturais.

Para Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento no contexto dos relacionamentos através da interação com outras pessoas. Diferentemente de Piaget, não

sugere estágios, tem um olhar para o desenvolvimento que não aponta para o nível ideal a atingir, evidenciando-se vários processos ao mesmo tempo.

Estas contribuições permitem um repensar a escola no desenvolvimento infantil, fornecendo elementos para compreender a construção do conhecimento, reconhecendo a influência do sujeito e da dimensão social. Para o autor, o ser humano constitui-se como tal através das interações sociais, portanto, é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas culturalmente.

Desta forma, a escola deve promover a ampliação dos conhecimentos e desafiar para a construção de novos saberes numa relação interpessoal e cultural, despertando assim a dimensão política que está diretamente presente neste contexto.

A teoria de Vygotsky enfatiza que a aprendizagem se encontra envolvida no desenvolvimento histórico-social do sujeito e esse desenvolvimento não ocorre sem a presença da aprendizagem, que é a fonte do desenvolvimento. Assim, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não são coincidentes; o desenvolvimento segue a aprendizagem e esta origina o surgimento da ZDP (Zona de Desenvolvimento proximal) (ALMEIDA, 2000, p. 69).

Vygotsky considerou que o sujeito só pode operar dentro dos limites entre o desenvolvimento já atingido e o que tem possibilidade de atingir, relacionando a aprendizagem com o desenvolvimento em construção denominado (ZDP). “[...] O único tipo de aprendizado é aquele que caminha a frente do desenvolvimento, servindo-lhe de guia [...] o aprendizado deve ser orientado para o futuro, e não para o passado” (VYGOTSKY, 1993, p. 89).

Diante desta abordagem, as teorias construtivista e sociointeracionista vêem a educação como inseparável da vida real. O papel do professor baseia-se no monitoramento do crescimento cognitivo e no amadurecimento do aluno, contribuindo para a construção pessoal. Nesta perspectiva, os alunos são encarados como participantes ativos, aprendendo de uma forma que depende do seu estado cognitivo concreto; são levados em consideração, neste processo de aprendizagem, conhecimentos prévios, interesses, expectativas e ritmos de aprendizagem. A alfabetização pode refletir, desse modo, as linguagens do mundo para que os sujeitos inseridos no processo possam interagir de forma responsável e competente com a sociedade que os cerca.

Torna-se evidente, portanto, que a educação concebida ao longo dos tempos foi herdada de concepções tradicionalistas, com crenças unilaterais e reduzidas ao que se espera hoje para o processo educativo, especificamente no período da alfabetização. Com esta

abordagem, torna-se possível uma análise das concepções teóricas no sentido de refletir sobre os limites e possibilidades de cada teoria, bem como suas contribuições na indicação de alguns caminhos auxiliares na reflexão em torno das propostas atuais acerca da alfabetização e do letramento, formando novas propostas e execução de práticas pedagógicas que viabilizem um processo de ensino-aprendizagem politicamente competente e inovador.

1.2 Alfabetização: Uma Trajetória Evolutiva

A questão da alfabetização escolar provoca interesse entre os profissionais da educação, principalmente, diante de tantas mudanças que marcaram os últimos tempos tanto social como pedagógicamente.

O contexto histórico traz importantes contribuições para a compreensão tanto das concepções de alfabetização que nortearam as práticas pedagógicas como para os progressos e as resistências às inovações paradigmáticas. É necessário rever o processo de alfabetização para uma maior reflexão sobre as novas propostas teóricas e seus reais impactos no cenário socioeducativo.

A história da alfabetização é longa e mostra, segundo Wagner (2000, p. 18) que “foi transmitida e praticada à margem do que hoje chamamos de educação formal”. Ela acontece paralela às grandes mudanças sociais e isso revela que “muito nos pode dizer sobre as causas e as conseqüências da palavra escrita e pode ajudar-nos a evitar algumas das armadilhas que continuam representando obstáculos aos esforços da alfabetização do presente” (WAGNER, 2000,p. 20).

Para melhor compreender o processo de evolução ou construção do conceito de alfabetização, é importante perceber os modelos elaborados ao longo da trajetória das concepções históricas, o que revela sucessivas mudanças tanto conceituais quanto metodológicas.

Uma abordagem breve dos avanços na compreensão da alfabetização mostra um amplo panorama do desenvolvimento deste conceito ao longo dos últimos anos.

Segundo Geraldi (1993) até a década de 60, a concepção de língua era tida como expressão do pensamento; como código homogêneo. Neste sentido, o ato de escrever era considerado transcrição fonética e o ato de ler, decodificação e oralização de símbolos escritos. Assim sendo, a alfabetização era vista de forma predominante como a capacidade de

ler, escrever e fazer cálculos aritméticos, ou seja, era promovida a capacidade de codificar e decodificar a linguagem escrita. Segundo Werthein:

[...] os adultos, naquela época, eram tratados de modo muito semelhantes a crianças, e o processo de aprendizado espelhava a prática de sala de aula: uma relação hierárquica entre professor e aluno, pouca participação dos alunos e um currículo que poderia ou não ter conexão com a vida cotidiana. (2003, P. 23)

Partindo destes princípios e concepções não funcionais e limitados, Werthein (2003) declara que os governos e a UNESCO passaram a adotar uma visão mais funcional da alfabetização adotando na década de 60, uma alfabetização que refletisse “[...] uma resposta à demanda econômica, com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade, na agricultura, na produção industrial ou em outras atividades.” (p. 34).

Partindo de palavras-chave, ou geradoras, Paulo Freire, na década de 70, promove novas propostas alfabetizadoras embebidas de significados para os alunos. Essa abordagem evidencia a alfabetização como um processo que vai além da codificação e decodificação da língua escrita e transcende para a conscientização e a transformação dos sujeitos buscando a tomada de decisões autônomas, no sentido de transformá-las. Nesta perspectiva, segundo Werthein (2003 p. 34) “os alunos deixaram de ser vistos como meros beneficiários [...] passando a ser considerados como atores e sujeitos”.

A década de 80 foi marcada por um grande salto no desenvolvimento da teoria da alfabetização e Paulo Freire foi ponto de partida, além da grandiosa contribuição de Ferreiro e Teberosky com a Psicogênese da Língua Escrita, discutida posteriormente. Neste momento, foi estabelecido, segundo Werthein (2003 p. 34): “[...] uma distinção entre alfabetização ‘autonomia’ e ‘ideológica’ autônoma significando uma capacidade independente de valores e de contexto, e ideológica na acepção de uma prática necessariamente definida pelo contexto político e social”.

Para o autor, a alfabetização é um instrumento de transformação e mudança, operando poder na sociedade em todas as esferas.

Bakhtin (2002) declara que a partir da década de 80, estudos de várias áreas delineiam avanços conceituais e metodológicos para as pesquisas e propostas educacionais e provoca a ruptura da visão anterior ao considerar a linguagem escrita e oral como processo de interação entre autor e leitor, o texto mediador do processo e o sujeito histórico e socialmente situado.

A alfabetização, tanto no conceito quanto na prática, encontra-se em constante evolução, revelando transformações com influências em vários aspectos que estão emergindo no contexto social. Segundo Wagner:

A diversidade da alfabetização – ou melhor, das alfabetizações – no mundo de hoje, tem experimentado um crescimento exponencial a partir do desenvolvimento da educação pública moderna em todo o mundo. Cada ano que passa, codificam-se mais línguas, com escritas, dicionários e periódicos que lhes servem de apoio. Indivíduos em número cada vez maior possuem capacidades cada vez mais variadas pelo fato de serem alfabetizados, capacidades que vão desde a tecnologia informática até a cartografia. Simplesmente se torna evidente que o mundo não pode mais ser descrito como o lugar em que uma elite instruída domina uma massa de analfabetos absolutos. (2000, p. 21).

Neste novo momento, o acesso ao conhecimento é essencial; permite ao educando ser agente do seu próprio destino e participante efetivo da história.

Tfouni (2005) revela que o processo de representação que o indivíduo deve aprender a dominar durante a alfabetização não é linear; ele perpassa a compreensão do grafema-fonema. É antes, um processo complexo e mutante. Comungando desta concepção, Wagner (2000) declara que a saúde, a democracia, a liberdade, a produtividade são capacidades que devem fazer parte desta definição.

A alfabetização é, portanto, um direito humano fundamental que deve ser assegurado a todos, mas uma alfabetização que liberte, transcenda e promova a autonomia dos sujeitos. Portanto, a alfabetização contribui de forma significativa para a promoção da liberdade dos sujeitos. Desta forma, Soares (2004d) e Tfouni (2005) focalizam aspectos pessoais, históricos e sociais da construção do sistema de escrita, o que permite afirmar que este é fator determinante, necessário e decisivo no contexto atual. Desta concepção, compartilham Werthein et al que declaram:

Nenhuma sociedade pode funcionar no mundo de hoje sem a dimensão escrita da comunicação – texto sobre papel, na tela do computador, na televisão, acoplado a imagens e ícones de toda a espécie. A alfabetização pode ser mais ou menos importante com relação à comunicação visual e oral, mas ela é uma parte inevitável da vida no mundo atual. (2003 p. 49).

Para complementar esta abordagem acerca da evolução da alfabetização é imprescindível fazer um passeio nos seus métodos, pois como afirma Mortatti (2006), no

Brasil, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos, pois, para ela, desde o final do século XIX, vem-se gerando disputas constantes em relação a antigas e novas explicações para o problema da dificuldade na apreensão da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (1991), historicamente, o conceito de alfabetização caracterizava o ensino-aprendizado da tecnologia da escrita, o que, em linhas gerais, significa a capacidade de codificar os sinais gráficos, transformando-os em sons e decodificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. Alfabetizava-se a partir dos chamados “métodos tradicionais de alfabetização”, ou seja, os sintéticos e os analíticos. A alfabetização era entendida como a aquisição da língua escrita de forma altamente descontextualizada e sem sentido; por sua vez, a escrita era vista como cópia e a leitura como decifração de letras, sílabas e palavras.

Segundo Mendonça (2007), os métodos de ensino que partem da unidade menor rumo à unidade maior são considerados sintéticos, isto é, apresentam a letra, depois unem-nas formando sílabas, para compor as palavras, seguidas pelas sentenças e por último, o texto. Nesta conjuntura agregam os métodos de soletração, o fônico e o silábico.

O método da soletração, também denominado alfabético ou do ABC, baseia-se na memorização e na associação de estímulos visuais e auditivos. Inicia-se pela aprendizagem das letras associadas à sua forma visual; as sílabas são aprendidas decoradas para a formação de palavras soltas e descontextualizadas. Os primeiros textos – após o trabalho massante de memorização das letras e sílabas para a formação de palavras isoladas – apresentavam-se fragmentados em sílabas para só depois virem com escrita normal.

A intencionalidade do método está pautado no ensino da combinação som-letra para acreditar que é partindo da unidade simples – letras – que o aprendiz vai perceber que juntas representam sons – sílabas – e podem formar palavra. Não buscava dirigir a atenção para o significado do texto e, assim, as possibilidades de despertar o interesse pela leitura eram mínimas, justamente por estar totalmente desvinculado do contexto social.

Apesar de ser um método característico de um momento histórico em que as necessidades da leitura eram mínimas e a grande maioria da população não conhecia o código escrito, infelizmente, ainda continua em uso, pois segundo Carvalho (2005a, p. 22) “[...] o antigo Método ABC: Ensino prático para aprender a ler (sem indicação de autor) ainda pode ser encontrado nas papelarias do interior do Brasil”.

O método da silabação também enfatiza os mecanismos de codificação e decodificação através da memória. A compreensão da leitura vem depois do processo de

decodificação, por acreditar na aprendizagem como uma construção segmentada. Para entender melhor as etapas do método silábico Mendonça afirma:

No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela compostas. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem se explicar a articulação das consoantes com as vogais. Na seqüência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas. (MENDONÇA, 2007, p. 23-24).

Para esse processo de alfabetização o aluno precisava estar pronto, ou seja, ter coordenação motora, discriminação auditiva e visual e só depois é que partia para as vogais e assim por diante até chegar às sílabas complexas com pseudo-textos formados com um repertório limitado de palavras, utilizando apenas as sílabas já trabalhadas.

Os métodos fônicos valorizam a dimensão sonora ou fonemas⁴. Inicialmente o aluno é ensinado a produzir os sons representados pelas letras oralmente para depois juntá-los e formar palavras, sempre partindo das pequenas para, com o tempo, chegar às maiores. Mais uma vez enfatiza-se a fragmentação e a estigmatização da ação pedagógica neste método, por primar, simplesmente, pela codificação e decodificação, bem como, limitar o repertório da leitura/escrita de acordo o domínio das relações grafemas-fonemas estudadas.

Apesar de o método fônico ser muito questionado pela sua visão positivista, há alguns defensores que tentam resgatá-lo numa nova roupagem, justificando ser a saída para solucionar o problema do fracasso na alfabetização. Rizzo (1977) coloca que este método passou por uma crescente ascensão com os avanços da Psicologia e da Linguística por haver, segundo a autora, uma maior preocupação com o sentido da leitura tornando-o mais próximo de um método misto ou analítico sintético.

Carvalho (2005) defende que há uma estreita relação entre consciência fonológica e alfabetização, pois essa evidencia a dimensão sonora da língua e a sua relação com a letra. Desta forma, ela pode ser parte necessária para o acesso à escrita e ao processo de alfabetização.

Neste contexto, percebe-se que estes métodos privilegiam os processos de decodificação, as relações entre grafema e fonema e uma progressão de unidades menores a unidades maiores, não explorando as relações fala-escrita nas desconsiderando os diferentes usos e funções sociais. Barbosa (1990) explica interessante sobre o método:

⁴ Fonemas são unidades mínimas de sons da fala, representados na escrita pelas letras do alfabeto. (CARVALHO, M. 2005a, p. 24).

O caminho sintético é o mais antigo de todos, tem mais de 200 anos. Considera a língua escrita objeto do conhecimento externo do aprendiz e, a partir daí, realiza uma análise puramente racional de seus elementos. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecido: num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo. Estabelece como regra geral que a instrução não deve avançar no processo sem que todas as dificuldades da fase precedente estejam dominadas. (BARBOSA, 1990, p. 46-47).

A ênfase da prática pedagógica era o treino, a repetição e a memorização num processo em que não colocavam as crianças em contato com textos a serem lidos sem que dominassem o alfabeto, as sílabas e as palavras simples e complexas. A aprendizagem da leitura e escrita se dá de forma mecânica e fragmentada, sem contudo estabelecer nenhuma relação com o contexto e a prática social.

Nos métodos sintéticos, vê-se a escrita como um código de transcrição sonora numa relação direta entre o que se fala e o que se escreve (grafema-fonema). Inicia-se pelo fonema associado ao código gráfico. No processo de aprendizagem “privilegia-se a mecânica da leitura (o decifrado do texto), que, posteriormente, dará lugar à leitura inteligente, compreensão do texto lido, culminando com uma leitura expressiva onde se junta a entonação de que as cartilhas são exemplo” (FERREIRA; PALACIO, 1987, p. 19).

No final do século XIX e início do século XX, o método analítico surge com a finalidade de partir de um contexto mais próximo da vivência das crianças sendo baseado no reconhecimento global de frases significativas para os alunos. O método objetiva a compreensão do sentido do texto lido, porém ainda defende o processo de alfabetização em etapas.

Os métodos analíticos, segundo Mendonça (2007), estão classificados em palavra, sentença, sentencição e contos de experiência infantil, pois partem de uma unidade que possui significado, para fazer a análise em unidades menores. A palavração, parte da unidade da palavra, propondo o ensino das primeiras letras a partir de palavras-chave, destacadas de uma frase ou texto extenso. As palavras evidenciadas desmembram-se em sílabas para recombinar em novas palavras.

O método da sentencição tem como unidade básica a sentença e a partir daí são desmembradas em palavras, sílabas e letras. Neste contexto, a leitura é um ato global das palavras ou orações; começa-se com unidades significativas para posteriormente se dá a análise de seus componentes.

O método dos contos consiste em iniciar o processo da leitura a partir de pequenas histórias, adaptadas ou criadas pelo professor. Consiste em fomentar o prazer da criança em ouvir histórias para daí trabalhar a base alfabética. Segundo Carvalho o método dos contos pode ser assim caracterizado:

Apresentada a história completa, o texto é desmembrado em frases ou orações, que a criança aprende a reconhecer globalmente e a repetir, numa espécie de pré-leitura. A seguir, vem a etapa de reconhecimento das palavras (em geral, estas palavras aparecem repetidas vezes, o que facilita a memorização). Depois disso é que se alcança a etapa de divisão das palavras em sílabas e finalmente a composição de novas palavras com as sílabas estudadas (2005, p.33)

Diante da abordagem metodológica apresentada cabem alguns questionamentos: existe uma explicação satisfatória para compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita? Tais métodos contemplam as demandas apresentadas no momento atual? Eles atendem a uma proposta ampla de alfabetização que investe no processo de aquisição da lectoescrita⁵ de maneira significativa e real?

Ferreiro e Teberosky tecem algumas conclusões acerca dos métodos tradicionais:

São muitos os aspectos de discrepância entre ambos os métodos, porém os desacordos referem-se, sobretudo, ao tipo de estratégia perceptiva em jogo: auditiva para uns, visual para outros [...], porém, inevitavelmente, ambos se apóiam em concepções diferentes do funcionamento psicológico do sujeito e em diferentes teorias da aprendizagem. Por essa razão o problema tampouco se resolve com a proposta de métodos “mistos”, que participariam das benevolências de um e de outro. Contudo, a ênfase dada às habilidades perceptivas descuida de aspectos que, para nós, são fundamentais. A competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas. (1986, p. 21).

Dessa forma, tanto o método sintético como o analítico expressam uma postura metodológica associacionista, ou seja, a aprendizagem da leitura se dá através de uma simples associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos, valorizando as habilidades perceptivas e motoras em detrimento do que é fundamental para o processo de alfabetização

⁵ Lectoescrita é a capacidade mínima de ler e escrever em uma determinada língua, assim como também é uma prática para o pensamento ou um modo de pensar o uso da leitura e da escrita no dia-a-dia. A lectoescrita vai além do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma sociedade que está fundamentada no texto impresso. Assim sendo, a lectoescrita requer um comprometimento autônomo e ativo com o texto impresso e destaca o papel do indivíduo no gerar, receber e interpretar interpretações independentes às mensagens. (VENESKY apud HARRES; HODGES, 1999, p. 153).

que, para Ferreiro e Teberosky, são a competência lingüística e as capacidades cognitivas, conforme mencionado acima.

Nesse processo, a aprendizagem da leitura acontece de forma mecânica, uma vez que a escrita é entendida como uma transcrição gráfica da linguagem oral e a leitura reduzida à decodificação de símbolos escritos, fragmentando desta forma, os processos mentais da criança.

Faz-se importante destacar que os pressupostos destes métodos estão marcados por uma visão empirista de ensino-aprendizagem, ou seja, a concepção de aluno como a de alguém que não tem conhecimento sobre a língua, sendo considerado um papel em branco, que precisa de um professor que ofereça as informações necessárias para esse alfabetizar-se. Estas informações seriam as letras, as sílabas, as palavras, como se essa pessoa não tivesse nenhuma experiência anterior.

Outro pressuposto que caracteriza estes métodos evidencia que a escrita alfabética é um código, ou seja, ler é decodificar e escrever é codificar. Como um código, aprende-se repetindo, memorizando e associando. Nessa concepção, o aluno aprende, recebendo e memorizando informações já prontas sobre letras e sons. Há uma grande ênfase nos aspectos gráficos, psicomotores e na prontidão, ou seja, para alfabetizar alguém era necessário ter um bom traçado, uma boa coordenação motora e ter também discriminação visual e auditiva. O processo de alfabetização formal só poderia acontecer quando o aluno estivesse pronto e só então poderia aprender as letras, os sons, as palavras e o texto.

Neste contexto está presente uma concepção inatista que concebe o conhecimento pré-determinado no sujeito. Considera as idéias inatas do ser humano são necessárias para compreender as coisas do mundo. Essa teoria traz para a prática pedagógica a existência do dom, as idéias do período preparatório consideradas indispensáveis para a criança aprender a ler e escrever; a aprendizagem como atividade de descoberta e de auto-aprendizagem. O professor precisa preparar um ambiente que estimule tais vivências.

O processo de alfabetização baseado nestas concepções exige como condição para a aprendizagem uma certa maturidade e desenvolvimento das habilidades percepto-motoras, com uma prática de alfabetização em que a língua seja vista como transcrição da fala e a aprendizagem como reflexo do acúmulo de informações através de um ensino focado na memorização.

Além dos métodos de alfabetização discutidos existe outro fator que merece destaque na história da alfabetização como instrumento que direcionou e embasou a prática pedagógica do professor: a cartilha.

Segundo Cagliari (1998), as primeiras cartilhas escolares, até cerca de 1950, enfatizavam a leitura com atividades a partir de exercícios de decifração de palavras, por meio dos quais os alunos aprendiam as relações entre letras e sons. Neste momento, valorizava-se muito a cópia e modelos serem seguidos rigorosamente.

Para o mesmo autor, na década de 50, a escola começou a se preocupar com a alfabetização das classes populares e os mecanismos de ensino. Desta forma, a escrita passou a ser prioridade, não levando em conta o processo de aprendizagem, mas traçando um caminho igual num processo crescente.

Esse método baseia-se num processo hierárquico do mais fácil para o mais difícil com um controle rígido do repertório de palavras. Desta forma, os alunos não poderiam ler qualquer texto, só os que continham palavras com os padrões silábicos já discutidos para a realização de atividades de cópia, discriminação visual, transposição literal de palavras e frases presentes no pseudo-texto.

Uma ampla crítica ao uso da cartilha é apresentada por Paulo Freire:

Em um Brasil tão grande, onde é nítida a cisão entre cidade e campo, e muito diferentes as culturas das diversas regiões, é impossível saber antecipadamente o que deve interessar e motivar o educando. Por isso devem ser rejeitadas as cartilhas, como “roupa de tamanho único que serve para todo mundo e para ninguém” e que abordam temas distantes da realidade vivida. (ARANHA, 1989, p. 272).

O uso pedagógico das cartilhas representa a limitação e mecanização do processo alfabetizador com inúmeras falhas que infelizmente continuam sendo reproduzidas por professores nos dias atuais. Sobre esta questão Mendonça (2007) expõe alguns problemas do trabalho com as cartilhas:

- O modo de trabalho com as letras que buscando facilitar a leitura para o aluno, propõe textos que são pretextos, elaborados com palavras compostas e com sílabas já dominadas ficando o conteúdo e coerência prejudicados.
- Concepção limitada da linguagem por representar através da codificação e decodificação de sinais gráficos sem conteúdo incorporar os aspectos discursivos da linguagem escrita.
- Escrita reduzida à representação da fala sem levar em conta as marcas e características típicas da oralidade e da escrita.
- Prevalência de atividade escrita sobre a fala entendendo a conversa como algo prejudicial ao trabalho pedagógico e não estimulador.

– A precariedade da produção de textos apresentando pseudo-textos sem nenhuma relação com o contexto vivido pelo aluno e sem sentido, composto de frases soltas e com um repertório de palavras.

Estas são algumas das precariedades inerentes ao uso das cartilhas como base pedagógica dentre tantas outras que, segundo Mendonça

[...] se dá de forma inadequada, e apenas abordando a codificação (escrita) e a decodificação (leitura) de sinais, sem o embasamento subjacente da contribuição da lingüística à formação do alfabetizador. Seu objetivo é o de fazer crianças memorizarem letras e sílabas, saberem decodificar, decifrar sinais (ler), e codificar esses sinais, transformando a fala em escrita, porém com prejuízo do significado e da produção textual espontânea. (MENDONÇA, 2007, p. 36).

Contrariando os modelos tradicionais de alfabetização, surge no quadro de referência teórica, a concepção construtivista, discutida nos meios educacionais brasileiros entre as décadas de 70 e 80, uma tentativa de responder às novas necessidades sociais e políticas. Surgem então os estudos fundamentados nesta perspectiva com novas idéias sobre o processo alfabetizador os quais formaram um marco histórico para a alfabetização.

Conforme Soares (1991), a partir da década de 80, o conceito de alfabetização foi ampliado havendo uma discussão e divulgação de uma nova perspectiva de educação com base nos estudos sobre a psicogênese da escrita (Emília Ferreiro e Ana Teberosky) a qual teve importância fundamental, pois rompeu com os pressupostos do método tradicional revelando o caminho oposto das concepções defendidas até então.

De acordo com esses estudos, Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria a um processo de associação entre grafemas e fonemas (codificação e decodificação), no qual o sujeito evoluiria por receber e decodificar informações transmitidas pelos adultos, mas se caracterizava como um processo ativo através do qual o aluno construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação.

Estes estudos enfatizam os estágios de compreensão da escrita e assim o aluno passa a ser sujeito ativo e cognoscente do processo de construção da lectoescrita, provocando mudanças paradigmáticas no eixo de compreensão e interpretação deste processo.

Moratti (2004) defende que tais fundamentos da prática pedagógica alfabetizadora não constituem um método de ensino, mas vieram questionar as concepções até então praticadas e usadas. Como a grande preocupação era voltada ao ato de ensinar, passa

então a ser em torno de como a criança aprende. Segundo Soares, este estudo de Emília Ferreiro e Ana Teberosky

[...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e das práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; [...] sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo relevando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita. (SOARES, 2004c, p. 21).

Fica evidente que tais pesquisas propõem uma mudança de concepção acerca de como o sujeito se apropria do sistema de representação da escrita, o que evidencia a aprendizagem como resultado de um processo estabelecido pela interação do sujeito com a escrita.

Para as autoras, o processo de alfabetização é o mesmo para os indivíduos de diferentes classes e idades. Os caminhos pelos quais se aprende ler e escrever não muda, mas não negam que as experiências prévias com práticas sociais destas competências fazem a diferença no ritmo desta construção alfabética, uma vez que a alfabetização é fruto de um processo de construção de hipóteses e de procedimentos de análise da língua escrita por parte de quem aprende.

Neste processo de aquisição da leitura e escrita o sujeito precisa ter acesso constante com um rico repertório textual, com materiais diversos de leitura bem como com situações práticas de escrita para que a aprendizagem se efetive de fato através do processo interativo, pois “[...] além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição do conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de resolvê-los, seguindo sua própria metodologia” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 5).

As investigações realizadas por Ferreiro e Teberosky (1999) apresentam o caminho que o ser humano percorre na apropriação da escrita; mostram que, para o sujeito apropriar-se do sistema de representação da escrita, precisa compreender o que a escrita representa e como ela é representada.

Neste sentido, elas defendem a idéia de que no processo da construção da língua escrita existem níveis diferenciados e seqüenciados para que o sujeito possa chegar ao sistema

alfabético: precisa-se de uma mediação adequada em cada momento para evolução das hipóteses, ultrapassando cada nível de aprendizagem com maior autonomia e segurança.

A primeira etapa é chamada de pré-silábica e caracteriza-se pelos modos de representação sem nenhuma correspondência entre a pauta sonora e a escrita. É neste momento que a busca dos modos de diferenciação entre a escrita e o desenho se evidencia. A criança compreende que a escrita é uma forma diferente de desenhar, porém não consegue relacionar as letras aos sons da língua falada. Para Ferreiro e Teberosky (1999), um dos primeiros problemas que a criança enfrenta é definir a fronteira entre o desenho e as marcas não-icônicas⁶ as quais aparecem como traços não havendo base conceitual para distingui-las.

As características básicas da escrita do nível pré-silábico apresentam-se no não relacionamento grafema-fonema em um repertório restrito de letras. Em alguns poucos casos utiliza apenas a correspondência grafo sonora inicial da palavra completando-as com letras aleatórias sem haver segmentação.

É comum que, nesta fase, o sujeito pense na necessidade de uma quantidade mínima de letras e uma variação mínima para que uma produção escrita possa ser lida. Acredita que palavras têm que ser escritas com mais de três letras (quantidade) e sem letras repetidas (variação). Esses critérios são chamados por Ferreiro e Teberosky (1999) de intra-figurais e inter-figurais e só começam a se organizar quando o sujeito passa a entender as propriedades básicas de um texto.

É importante que as primeiras hipóteses e tentativas de escrita sejam valorizadas, pois correspondem às produções gráficas particulares do sujeito que por não compreender a forma sistemática da escrita convencional cria e interpreta seu próprio sistema de escrita.

O nível silábico é a segunda etapa que o ser humano passa para a construção da escrita a qual caracteriza-se pelo início da fonetização da escrita, ou seja, pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a palavra.

O sujeito, neste nível, passa a compreender que cada letra representa uma sílaba, desenvolvendo uma consciência maior da escrita enquanto representação da fala. Começa a perceber que a sílaba é a menor unidade da língua e, por isso, utiliza um reduzido número de letras para a sua escrita.

Quando essa hipótese se estrutura o sujeito passa a controlar sua produção, usando letras diferentes para palavras diferentes; começa a prever quantas letras são necessárias, planejando suas partes antes de escrever as palavras. Neste nível já começa estabelecer uma

⁶ Para Ferreiro e Teberosky (1999), as marcas não-icônicas representam a escrita, ou seja, os traçados que na realidade não têm representação conceitual, enquanto que icônico é a representação por desenho.

relação entre a pauta sonora e sua representação gráfica as quais poderão em alguns casos coincidir com os fonemas convencionais.

O terceiro nível enfrentado pelo sujeito na construção do processo de escrita é o silábico-alfabético, o qual Ferreiro e Teberosky (1999) chamam de nível intermediário justamente por se caracterizar por uma escrita mista provocada pela desestabilização da criança ao comparar suas hipóteses silábicas com as escritas convencionais.

Este é o momento de transição quando o sujeito mistura a lógica anterior com a identificação de algumas sílabas. Este nível está bem próximo de uma escrita alfabética, uma vez que as sílabas começam a representar um valor sonoro convencional, como também há uma percepção inicial da segmentação das palavras no texto.

Finalmente, a última etapa do processo de evolução da escrita, identificada por Ferreiro e Teberosky (1999) é quando o sujeito tem acesso aos princípios do sistema alfabético, pois já compreende que a sílaba não pode ser considerada como unidade mínima da palavra por existirem letras as quais combinadas representam os sons da fala. Nesta fase passa a entender, através de um processo evolutivo, como funciona a escrita e para que serve.

Ao chegar neste nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

Estar no nível de escrita alfabética não implica saber escrever de forma convencional, obedecendo as regras ortográficas. O sujeito enfrentará conflitos em relação a estes aspectos, pois inicia-se uma correspondência entre os signos gráficos e os orais para apropriar-se da escrita “correta” por meio da construção de hipóteses cada vez mais complexas.

Esta construção da escrita e da leitura acontece de forma processual; o sujeito precisa vencer os desafios apresentados em cada nível. As hipóteses surgidas são aos poucos vencidas até chegar à base alfabética e para isso é necessária uma boa intervenção em um contexto pedagógico que possibilite a interação do aluno com a leitura e escrita.

É necessário que neste processo seja favorecido o acesso ao uso com competência de práticas e funções sociais da leitura e da escrita para que os sujeitos possam fazer uso autônomo significado aos diversos portadores textuais circulados numa sociedade grafocêntrica e letrada atendendo às demandas e necessidades apresentadas no seu entorno.

Ao investigar o processo de aprendizagem da leitura e escrita as referidas autoras propõem uma nova concepção de alfabetização trazendo uma contribuição valiosa para a educação, principalmente promovendo um repensar aos modelos metodológicos tradicionais até então defendidos.

A idéia de uma alfabetização pautada na funcionalidade social da escrita é evidenciada por Ferreiro (2001a) por atribuir um significado amplo concebendo-a como um processo não só de aquisição do código escrito, mas também do desenvolvimento das habilidades da “lectoescrita”, um termo criado pela autora que contempla o envolvimento autônomo e ativo dos sujeitos com os diferentes portadores textuais.

Desta forma, Ferreiro (2001a) considera a escrita como um objeto cultural e como tal precisa ser desescolarizada para assumir sua verdadeira função, ultrapassando os limites da sala de aula e assumindo seus diversos papéis desde a construção da base alfabética para que esta seja significativa.

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.). (FERREIRO, 2001b, p. 43).

Como objeto cultural a leitura e escrita precisam ocupar seu verdadeiro espaço na escola desde o momento inicial do processo de construção, ou seja, partir da sua função e importância social com práticas pedagógicas reais e significativas, articuladas aos desafios cognitivos adequados para aquisição da base alfabética. Assim a “cultura escrita”⁷ terá maior relevância social e ganhará respaldo nas escolas com uma práxis que atende a demanda atual.

O sistema de escrita alfabética passa, nessa proposta a ser um objeto de conhecimento e não um código: um sistema de notação da escrita que foi construído socialmente e que sofreu uma evolução.

Dentro desta perspectiva, acredita-se que o sujeito traz consigo uma bagagem cultural que é preciso ser valorizada como estratégia de construção de novos conhecimentos. Neste sentido, a alfabetização passa a ser vista como um processo de reflexão da língua.

⁷ Termo usado por Emilia Ferreiro no Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida – para destacar uma melhor tradução da palavra “*literacy*” para o português. Para ela o problema não está na adoção ou não do termo letramento, mas sim na concepção de alfabetização defendida.

Trata-se da compreensão das regularidades que caracterizam a escrita. Portanto, não cabe em propostas rígidas, mas sim pressupõe uma sistematização da prática a partir dos conhecimentos dos alunos.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) o aluno compreende o código lingüístico quando interage e pensa sobre esse. Dessa forma, trocam-se os textos artificiais por textos reais para que o sujeito aprenda, atuando com e sobre a língua escrita, utilizando os conhecimentos que já possui, levantando hipóteses sobre a correspondência grafema-fonema.

Segundo Soares (2004d) as contribuições da psicogênese da escrita somadas com as necessidades da vida social contemporânea mostraram as limitações do conceito de alfabetização, surgindo uma nova adjetivação para o termo: passa a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificar e decodificar, mas também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades em práticas sociais da leitura e da escrita. Assim, o termo alfabetização funcional – criado com a finalidade de incorporar as habilidades de uso da leitura e escrita – foi posteriormente denominado como letramento.

Este alargamento do conceito de alfabetização abriu espaço para uma nova concepção, um novo termo que em si traz uma distinção, mas não uma separação. Alfabetização e letramento são inseparáveis e se complementam, pois enquanto o primeiro tem relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética, o segundo tem relação com as práticas de leitura e escrita que o sujeito vivencia socialmente.

1.3 Letramento: Inovação no Processo de Alfabetismo

A sociedade exige, cada vez mais, sujeitos imersos no mundo da escrita, que possam dela fazer uso nas mais diversas formas e funções, justamente por estar estruturada em torno da escrita, do código e do simbólico. As transformações que ocorrem constantemente provocadas pela tecnologia da comunicação e informação, produzindo e circulando de forma acelerada textos escritos, refletem decisivamente nas práticas sociais de leitura e escrita.

Essa nova perspectiva de mudança sócio-cultural em torno da escrita afetam, diretamente, o cenário escolar, surgindo a necessidade de inovações quanto às concepções de ensino e de aprendizagem, pois, dentre outras funções, possibilita a socialização e a formação dos sujeitos inseridos neste contexto social grafocêntrico.

Conforme Soares (2004d) não se pode negar o quanto a demanda social em torno dos usos e funções da leitura e escrita foram importantes, pois foram através destas mudanças que o conceito de letramento surgiu para indicar e explicar um fenômeno que vai além da alfabetização – como aquisição da tecnologia da escrita através do processo de codificação e decodificação concebido como um conhecimento desvinculado do contexto social de uso. Desta forma, reclama pelo emprego adequado dos mais variados portadores textuais considerando os diferentes usos e funções sociais da escrita como norte para a prática pedagógica.

Conforme abordado anteriormente, o letramento chegou, ao final dos anos 80, como resposta a uma demanda social. Especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas começam a apropriar-se deste termo como uma tradução da palavra inglesa *literacy* que é “a condição de ser letrado” (SOARES, 2004, p. 35). Essa tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e escrever, mas, principalmente, para o uso social.

Por ser mais próximo e familiar à nossa língua, alguns autores preferem usar o termo alfabetismo funcional no lugar de letramento, porém, conforme a questão discutida, fica evidente que com o avanço das exigências da lectoescrita em todos os segmentos sociais, só saber ler e escrever não é suficiente para o sujeito atuar com autonomia neste contexto global.

Destarte, é importante retomar alguns conceitos básicos para que fique clara a discussão.

Soares valoriza o impacto qualitativo que a alfabetização e o letramento representam para a construção social do sujeito:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código de habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento. (SOARES apud RIBEIRO, 2003, p. 91).

Letramento é um conceito que foi pensado e aderido recentemente no Brasil. Segundo pesquisa de Magda Soares o termo no campo da Educação e da linguística apresenta a seguinte trajetória:

[...] a palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986 [...] em 1988 no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda

Verdiani Tfouni [...] em 1995 no livro *Os significados do Letramento*, de Ângela Kleiman. (SOARES, 2004d, p. 32-33).

A partir da primeira referência ao termo letramento por Mary Kato, em meados da década de 80, várias definições têm sido apresentadas, resultado de pesquisas e estudos acerca do tema.

Respalhada nos estudos de Scribner e Cole (1981), Kleiman traduz o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Traz desta forma, uma definição que evidencia a noção de práticas sociais como pilar central para se pensar o letramento, diferente de outras concepções que enfatizam enquanto produto dessas práticas sociais de leitura e escrita, como Magda Soares, (2004d, p.39) por exemplo, que afirma: “letramento é o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas”.

Destaca-se uma concepção diferenciada em relação ao letramento, pois enquanto Kleiman enfatiza que as práticas letradas são aspectos não só da cultura como também das estruturas de poder da sociedade, Soares destaca como pilar o cultivo das práticas sociais que usam a escrita.

Bakhtin (1995) traz um conceito de letramento como uma concepção da língua enquanto um discurso e interação entre os sujeitos sociais. Desta forma, os sujeitos, nas relações que estabelecem com a língua, vão construindo sentidos e significados, partindo das vivências, das atitudes e dos conhecimentos anteriores como também do contexto social vivido. Para o autor “a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a variedade dos estratos e dos aspectos da personalidade individual” (1992, p. 283).

Oslo e Astington (1990) apud Goulart, 2006) defendem que letramento é algo mais amplo do que a competência para a escrita; implica, portanto, na aquisição de competências para participar de uma determinada forma de discurso, e leitura e escrita não são determinantes deste processo. Para os autores, a escola fornece competências para uma meta-linguagem⁸, e as consequências cognitivas do letramento estão ligadas ao envolvimento do sujeito com uma cultura letrada.

Neste contexto os autores reconhecem que as habilidades de leitura e escrita não são decisivas para a apropriação cognitiva do letramento. Defendem que a competência do

⁸ Metalinguagem – Uma das funções da linguagem que está relacionada a possibilidade de falar sobre a língua. As atividades metalingüísticas desenvolvem-se no sentido de possibilitar o levantamento de regularidades de aspectos da língua.

pensamento é adquirida com o tempo através da vivência com os diferentes textos. Desta forma, o letramento afeta a cognição, indiretamente, pois afeta a língua que afeta o pensamento.

Para Matencio (1994, p. 19), “[...] o indivíduo letrado é aquele que apresenta um desenvolvimento da linguagem e do pensamento após o acesso às formas especializadas do texto escrito”. Já Signorine (2001, p. 8-9) afirma que “o letramento é visto como um conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos lingüístico-discursivos como também social e político-ideológico”.

Estes conceitos buscam extrapolar o conceito restrito de alfabetização concebido pelo ensino escolarizado, que valoriza apenas o processo de aquisição dos códigos. Os novos conhecimentos procuram ir além das habilidades de leitura e escrita promovendo uma articulação maior com a cultura letrada propiciando o uso competente das funções sociais exigidas e vivenciadas no contexto social.

Mortatti (2004, p. 105) confirma que “letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos que dispõem”. Torna-se importante pensar nas ações pedagógicas para respaldar as concepções de letramento implícitas, uma vez que não existe um aspecto único, individual, de letramento, pelo contrário, os indivíduos estão em todo momento inseridos em agências de letramento que promovem vivências diferentes e imprescindíveis para aquisição de competências letradas.

Diante das várias concepções mencionadas aborda-se a necessidade de reconhecer que apesar de esta gama de conceitos estarem fortemente relacionados, pressupõem diferentes objetos. Assim, Soares declara:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (2004d, p.24)

Ginzburg (2002, p. 132) afirma que o termo letrado não tem um sentido único, nem descreve um fenômeno simples, mas está diretamente ligado à questão das mentalidades,

da cultura e estrutura social. Propõe que o termo iletrado não pode ser usado como oposto de letrado, pois nas sociedades modernas não admite um indivíduo totalmente iletrado, mas sim graus diferenciados de letramento e nunca a inexistência deste.

Sobre esta abordagem Marcuschi evidencia: “Mesmo pessoas ditas “iletradas” não deixam de estar sob a influência de estratégias da escrita em seu desempenho lingüístico, o que torna o uso do termo “iletrado” muito problemático em sociedades com escrita.” (2004, p. 20).

Nas investigações de Soares acerca do letramento, destaca-se que em países de língua inglesa as perspectivas sobre este fenômeno abrangem dois modelos e dois componentes básicos. O primeiro é representado pelo modelo autônomo e ideológico e o segundo pelos eventos e práticas de letramento.

A partir dos anos de 1980, às perspectivas psicológicas e históricas predominantes nos estudos e pesquisas de letramento somou-se uma perspectiva social e etnográfica, de que são obras seminais [...]. Essa perspectiva, que se consolidou nos anos 90 sob a dominação de *new Literacy Studies*, trouxe, além de novos princípios e pressupostos teóricos, alguns instrumentais para análise do fenômeno do letramento entre os quais se destacam dois pares de conceito: de um lado, dois “modelos” de letramento, o modelo autônomo em confronto com o modelo ideológico; de outro lado, dois componentes básicos do fenômeno do letramento, os eventos e as práticas de letramento. (SOARES, 2004c, p. 104).

Esta abordagem traz um termo aparentemente novo: letramentos, justamente por abordar os modelos que caracterizam a sua dimensão não só individual, mas também social. Mortatti (2004) enfatiza que o modelo autônomo enfoca a dimensão individual do letramento, com uma maior tendência para a tecnologia do ler e escrever. O modelo ideológico enfoca a dimensão social do termo com tendência para a prática de exigência social da língua.

Essas dimensões individual e social do letramento é entendida por Soares (2004d) como um atributo pessoal no primeiro caso – fazendo aporte ao uso particular da habilidade de leitura e escrita – e, no segundo caso, como um fenômeno cultural, marcado por atividades integradas socialmente das diversas práticas sociais apresentadas.

Para uma melhor compreensão das dimensões individual e social Soares (2004d) explicita com maior clareza seus enfoques: A dimensão individual do letramento está relacionada à aquisição das tecnologias mentais de ler e escrever pelo sujeito. Fica implícito a concepção da autora que, nesta dimensão o indivíduo para ser considerado letrado, ou estar no

processo, precisa ter adquirido a habilidade de ler e escrever, a qual pode trazer conseqüências nos aspectos sociais, culturais, psíquicos, cognitivos, lingüísticos e econômicos.

A dimensão social defendida pela autora parte do princípio de que a introdução da escrita numa dada sociedade, pode trazer aos grupos sociais conseqüências e transformações em todos os campos: políticos, econômicos, lingüísticos, sociais. Impossível, portanto, definir letramento sem analisá-lo social e culturalmente.

Sobre os modelos de letramento, Kleiman (1995) destaca o modelo autônomo como limitado por ser alheio à pluralidade e variação cultural, pela discriminação e pelo determinismo tecnológico⁹. Já o modelo ideológico traz uma visão mais crítica e menos preconceituosa, dando maior enfoque aos fatores culturais e a natureza social.

O conceito de letramento não é uma definição simples, pois envolve variados e complexos graus de habilidades e práticas leitoras e escritoras, por isso a compreensão da dimensão individual e social é influente. As diferentes funções e formas pelas quais as pessoas têm acesso à língua escrita passam a existirem tipos de letramento ou letramentos.

Soares (2004c) procura caracterizar os componentes básicos do letramento entendendo por **eventos do letramento** as situações em que a escrita é parte da interação entre participantes e os processos interpretativos, como discutir uma notícia e construir um texto com ajuda de outra pessoa. Já **práticas de letramento** a autora declara que são as concepções sociais e culturais que estruturam e determinam sua interpretação, dando sentido aos diferentes usos da leitura e escrita.

Enquanto prática social essencialmente importante no mundo atual, o letramento tem um histórico rico, revelando cada dia mais a sua força e o seu poder na sociedade simbólica, e a escrita, por ser o instrumento formal destas práticas, segundo Marcuschi (2004) não pode ser reduzida meramente a uma tecnologia.

Numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento, é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia-a-dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural. Neste sentido, pode ser vista como essencial à própria sobrevivência no mundo moderno. Não por virtudes que lhe são imanentes, mas pela forma como se impõe e a violência com que penetrou nas sociedades modernas e impregnou as culturas de um modo geral. Por isso, friso que ela se tornou indispensável, ou seja, sua prática e avaliação social a elevaram a um status mais alto, chegando a simbolizar educação, desenvolvimento e poder (MARCUSCHI, 2004, p. 16-17).

⁹ Segundo Kleiman (1995), uma crença em que o progresso social deriva de desenvolvimentos tecnológicos específicos não contemplando a todos os indivíduos da sociedade.

O letramento, entretanto, está intimamente relacionado à apropriação dos conhecimentos que compõem a cultura grafocêntrica e letrada. Esta apropriação destaca-se no sentido de propriedade e competência na utilização das diversas funções apresentadas, ou seja, possibilitar a imersão dos sujeitos nas práticas sociais.

Após esta abordagem conceitual, evidencia-se que não existe uma concepção única em relação ao letramento, mas a partir das discussões dos teóricos da área, não faz sentido compreender este termo dissociado da escrita, seja na sua dimensão individual (aquisição da habilidade de ler e escrever) ou social (influências e/ou transformações provocadas em função da presença da escrita no contexto social).

A compreensão do fenômeno do letramento no contexto escolar colabora para o estabelecimento das diferenças em relação à alfabetização. Inicialmente, interessa retomar alguns conceitos de alfabetização e, em seguida, articular os dois termos.

As concepções de alfabetização estão relacionadas a vários aspectos, desde o contexto social de cada época até as modalidades e finalidades existentes e atribuídas. Desta forma serão mencionadas algumas definições que caracterizam visões diferenciadas com concepções amplas e restritas em relação ao termo em enfoque.

Numa concepção mais restrita Abud (1987) traz o conceito de alfabetização enquanto um processo de aquisição da língua escrita, ou seja, das habilidades básicas da leitura e da escrita. O autor ainda destaca, nesta visão simplista, dois pontos de vista: a mecânica da língua escrita e a compreensão e expressão de significados. No primeiro, Abud (1987, p. 7) coloca que “a alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)”. Já no segundo caso, realça: “a alfabetização seria um processo de compreensão – expressão de significados” (1987, p. 8). Nesta visão, a alfabetização vai além da decifração de códigos lingüísticos, pois requer uma interpretação que envolve vivência com sua cultura e seu entorno social.

Apesar desta visão de expressão de significados parecer mais ampla, não apresenta uma abrangência conceitual, pois deve-se considerar as diversas dimensões que o fenômeno apresenta.

Uma concepção mais ampla de alfabetização também é apresentada por Abud onde entende “como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se à sociedade de forma crítica, dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual” (1987, p. 5).

Neste enfoque, a alfabetização deve repercutir em diversos aspectos provocando mudanças significativas ao longo da vida. Ressalta-se a importância das funções tanto da

decodificação quanto da funcionalidade as quais não podem jamais serem desvinculadas da dimensão social e cultural.

A alfabetização, segundo Soares (2003a), é um processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita e seus usos sociais. Para a autora, esse processo não ocorre desvinculado do contexto social. Desta forma, infere-se que depende do cultivo de cada sociedade, pois a função social da leitura e escrita está vinculada com o significado que ganham através da vivência ao longo dos tempos.

Moll (1996) defende a alfabetização como um processo que se inicia antes da entrada da criança na escola, nas leituras que faz do meio que a rodeia e das diferentes formas de interação que estabelece. Acredita que escrita, como instrumento de uso social, servirá de veículo para promover a elaboração de estruturas de pensamento que permitem compreendê-la e torna-la sua propriedade. Para tanto é um processo de difícil auto-realização.

Hernández (2001, p.17) faz uma brilhante abordagem sobre a alfabetização: “uma das finalidades da alfabetização seria favorecer a obtenção de uma série de competências – em um processo que começa, mas que nunca termina – que nos levam a formas mais elaboradas e relações de conhecimento da realidade e de nós mesmo”.

A alfabetização enquanto um processo permanente e individual não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e a utilização das habilidades de leitura e escrita para acompanhar essas mudanças é constante.

Sobre esta discussão Gumperz traz um enfoque amplo do termo: “A alfabetização não é somente a simples capacidade de ler e escrever: possuindo e manejando esta habilidade exercitamos talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído.” (1991, p.11).

O autor deixa evidente que é função da alfabetização não apenas proporcionar aos sujeitos a aquisição da habilidade técnica, mas também competência e autonomia para utilização deste conhecimento na vida social. Assim, em vez de ser um fim em si mesma, a alfabetização deve considerar a preparação dos sujeitos para a sua atuação ativa e efetiva no contexto em que estão inseridos, exercendo seu poder de participação.

Num enfoque direcionado à linguagem, enquanto interação das habilidades de leitura e escrita com a prática social, Tosca e Poersch trazem uma grande contribuição para a alfabetização quando a concebem como uma atividade pedagógica, inserida no processo ensino-aprendizagem de línguas, que tem como escopo munir o cidadão com mais um instrumento de comunicação verbal, a escrita (1990).

Os diferentes sentidos e dimensões da alfabetização trazem em si a necessidade de uma maior reflexão para que fique clara a sua semelhança e diferença com o letramento. Carvalho (2005a) contribui quando declara que num sentido restrito o termo é designado à ação de ensinar ou ao resultado de aprender o código alfabético, ou seja, as relações entre grafemas e fonemas. No sentido amplo incluem as habilidades de interpretação de leitura e produção de escrita envolvendo até o conhecimento de mundo.

Soares (2004b) no artigo **“Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”** faz uma rápida abordagem da evolução do conceito de alfabetização, analisando-a, através do senso demográfico ao longo das últimas décadas. A autora afirma que, até o censo de 1940, o sujeito alfabetizado era aquele que declarasse saber ler e escrever, isto interpretado como capacidade de escrever o próprio nome. A partir do censo de 1950, considerava-se alfabetizado quem declarasse saber escrever um bilhete simples, ou seja, já exigia a necessidade de uma prática de leitura e escrita. Atualmente, são apresentados através das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílio (PNAD), os níveis de alfabetização funcional da população de acordo aos anos de escolaridade. Apesar de ser um critério bastante questionado – estabelecer o nível de alfabetismo funcional pelos anos de frequência escolar – verifica-se um grande avanço no conceito de alfabetização em direção ao uso social da leitura e da escrita, ou seja, letramento.

Conforme mencionado anteriormente, o termo letramento surgiu pela necessidade apresentada no contexto social de nomear e configurar comportamentos e práticas sociais que transcendem o domínio do sistema alfabético e ortográfico (SOARES, 2004b). As atividades da vida social tornaram-se cada vez mais centradas na escrita e essa demanda fez com que a alfabetização no sentido restrito fosse insuficiente para atender a este novo contexto simbólico, surgindo o termo funcional e, em seguida, o letramento.

Para Soares (2004a), por conta desta origem do letramento enquanto ampliação da alfabetização, talvez não houvesse necessidade da distinção com a alfabetização no plano conceitual; concordando com Ferreiro (2003), coloca que bastaria uma ressignificação do seu conceito. Porém, no plano pedagógico, esta destinação é necessária apesar de serem interdependentes e indissociáveis.

Para a autora, embora a relação alfabetização-letramento seja clara e necessária, revela diferenças específicas que merecem ser discutidas. A introdução, no campo da educação, do conceito de letramento, tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, aproximam-se porque não só o processo de

alfabetização, embora distinto e específico, altera e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é componente daquele (SOARES, 2003b).

Respalhada nas idéias de Soares (2003b), Carvalho distingue ser alfabetizado e ser letrado quando declara:

[...] a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. [...] Letrado, no sentido em que estamos usando este termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-la com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais. (CARVALHO, 2005, p. 66).

Já Kleiman (1999) declara que a diferença entre alfabetização e letramento implica em diferenças no grau de familiaridade com os diversos usos sociais da escrita no cotidiano. Para ela as sociedades tecnologizadas precisam de sujeitos que possam continuar no processo de aprendizagem independentemente e, para isso, o indivíduo precisa dominar a tecnologia da escrita, mas isso não é suficiente para atender a este cenário de tamanha exigência do uso competente das práticas desta leitura e escrita. Distingue-se, para tanto, alfabetização e letramento, mas numa prática em que ambos sejam evidenciados.

Comungando desta necessidade de relacionar alfabetização e letramento na prática educativa, Saraiva (2001) declara que saber ler e escrever é mais do que dominar um instrumento, implica uma integração do sujeito na prática social por trazer consigo os conhecimentos adquiridos, os quais, ao longo da sua vivência, volta para o seu cotidiano. Isso revela a importância de uma prática pedagógica que concentre a linguagem escrita como forma de inserção do sujeito no mundo letrado.

Magda Soares esclarece a diferença entre alfabetizado e letrado quando afirma:

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2004d, p. 39-40).

Letramento, portanto, implica em um conjunto de fatores que envolvem habilidades e conhecimentos tanto individuais quanto práticas sociais. Para Marcuschi (2004),

letramento envolve as diversas práticas da escrita na sociedade e pode variar desde uma apropriação simples da escrita, como, por exemplo, identificar o valor do dinheiro, até uma apropriação mais complexa e profunda. Letrado é, para o autor, “o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita” (2004, p. 25).

Diante desta discussão, enfatiza-se a função social da escrita como a principal, ou seja, seu uso na sociedade direciona-se para múltiplos fins e a escola não pode ignorar essa função na sociedade.

Sérkez e Martins afirmam que “a escola esvaziou a função da escrita em seu interior e criou situações artificiais para seu ensino” (1996, p. 32). É necessário levar em consideração todos os códigos utilizados na sociedade e não promover escritas vazias e artificiais, desvinculadas das demandas apresentadas pelo seu contexto.

Ferreiro e Teberosky (1999) criticam a escola por não envolver e considerar, no seu currículo, os códigos apresentados na sociedade atual.

A escola, sempre depositária de mudanças que ocorrem fora de suas fronteiras, deve pelo menos tomar consciência da defasagem entre o que ensina e o que se precisa fora de suas fronteiras. Não é possível que continue privilegiando a cópia – ofício de monges medievais – como protótipo de escrita, na época da xérox e cia. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 62).

Diante dessa discussão, evidencia-se a necessidade da prática pedagógica ser norteadas pelas demandas sociais para que incorpore uma nova postura no contexto educativo em que alfabetização e letramento andem lado a lado, pois apesar de serem ações distintas devem, num processo articulado, se integrar. Trabalhar o sistema ortográfico, (alfabetizar) apresenta-se como atividade eficaz pois a apropriação do sistema de codificação e decodificação e do sistema alfabético e ortográfico da língua são necessários e não podem deixar de acontecer, porém não se pode limitar a essa ação, é preciso além disso, contemplar o letramento de forma significativa, propiciando a vivência das práticas sociais da lectoescrita.

Sobre este aspecto Vygotsky (1993) coloca que ao mencionar a zona de desenvolvimento proximal, o professor deve mediar o processo, de forma a estimular o aluno, ajudando-o a construir novas práticas sociais que se baseiam na leitura, interpretação e produção de textos que lê, deseja adquirir ou desenvolver. Para tanto, a escola tem a função não só de fazer os alunos apropriarem-se da leitura e da escrita, mas fazê-los utilizá-las na vida social. Conforme Kleiman (2001, p. 23), “a sala de aula é o lugar onde acontece a

comunicação, [...] é onde estabelecemos as relações sociais e de identidade e de atitude, ou melhor, é o espaço de convergência do cognitivo, do social e da expressão pessoal”.

Com suas especificidades, porém inseparáveis, a alfabetização e o letramento se complementam, desta forma, não se trata de uma escolha entre um ou outro, trata-se de alfabetizar letrando. Este é o grande desafio, conciliar esses dois processos, assegurando aos sujeitos-alvo a apropriação do sistema alfabético ortográfico bem como condições possibilitadoras do uso social da língua.

A prática pedagógica, portanto deve contemplar, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento, pois na ambivalência dessa revolução conceitual, um desafio é lançado para o ensino da língua escrita no processo de “reinvenção da alfabetização”¹⁰: alfabetizar letrando. Como estamos no momento de reconstrução, todos são autores desta reconstrução.

Após este diálogo entre os autores surgem algumas indagações: mediar a construção da escrita e leitura respaldada no uso dos variados tipos de textos enfocando a sua função social seria o bastante para esta proposta que ora se defende? O que realmente precisa para desenvolver uma prática fundamentada no casamento alfabetizar-letrar? Como alfabetizar letrando?

Estas são questões que merecem uma maior discussão, pois envolvem uma reflexão consistente das práticas pedagógicas de autores consagrados que deixaram seu legado no processo de alfabetização e letramento.

1.4 Letramento: processos, Dimensões e Perspectivas

Conforme já discutido, a sociedade está imersa num contexto tecnológico avançado e a escola precisa aderir a uma nova concepção pedagógica para interagir neste cenário. Para atender a todas as demandas que o momento atual apresenta, os sujeitos encontram-se sedentos de competência para o uso responsável e consciente das práticas da leitura e escrita para atuarem com autonomia e usufruírem dos recursos disponíveis. É urgente o redimensionamento da prática pedagógica e da reorganização do ensino de modo que

¹⁰ Termo criado por Soares (2004a) propondo em linhas gerais três pontos básicos para o processo alfabetizador: 1º o reconhecimento da especificidade da alfabetização; 2º a necessidade da alfabetização se desenvolver num contexto de letramento e 3º reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento tem diferentes dimensões e cada uma delas demanda metodologias diferentes.

contemple uma prática com enfoque na apropriação e no uso social da linguagem escrita para que os indivíduos não vivam à margem dos acontecimentos e benefícios oferecidos neste novo tempo.

Esse ensino da leitura e da escrita na realidade educacional atual é, segundo Curto (2000), o resultado de um processo secular, pois o uso destas habilidades era apenas para reprodução e, diante disto, a escola tinha como papel fazer com que o aluno tivesse boa letra e não cometesse erros ortográficos.

Contrariando esta concepção, Curto (2000) defende a proposta de que escrever pode ser compreendido como produzir um texto, do mesmo modo que ler é compreendê-lo, considerando as várias formas de leitura e compreensão textual.

Mesmo considerando os avanços em relação ao processo conceitual de alfabetização nos últimos tempos, sendo evidenciado também pela redução considerável do índice de analfabetismo, ainda temos muitos desafios a vencer, pois muitos sujeitos ditos alfabetizados não conseguem participar significativamente dos eventos de uma sociedade simbólica. Para dar conta desta realidade, as práticas pedagógicas devem fomentar nos envolvidos, a compreensão de como a língua funciona tanto no campo oral como escrito.

Isso requer dentre outros aspectos uma ação pedagógica de leitura e escrita com relevância social que promova a sua construção e o uso competente através de experiências vivas e reais das práticas que circulam no entorno em que o sujeito está inserido.

Antes, o problema que se discutia era relacionado apenas ao estado ou condição do analfabeto, sem portanto, perceber a nova realidade social implícita: o estado ou condição também de quem sabe ler ou escrever. Nesta percepção do letramento é que o sujeito passa a saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz constantemente.

Este novo cenário alfabetizador vem elucidar que o ato de aprender a ler e escrever tem conseqüências diretas sobre o sujeito, provocando mudanças significativas no seu estado ou condição, em todos os aspectos: sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, lingüísticos e até econômicos. São justamente estas conseqüências que provocam no indivíduo o letramento e, para que isso aconteça, é necessário pensar no processo alfabetizador como uma negação das atividades mecânicas destituídas de uma elaboração cognitiva e sócio-cultural sobre esses fenômenos, conforme era defendido em tempos remotos. Faz-se mister, portanto, acreditar num processo construtivista de ensinar ler e escrever, que parta do pensamento dos sujeitos, pois há conceitos sistematizados mediante experiências vivenciadas.

Construir uma escola, como coloca Curto (2000), que seja a continuação da escola socrática. Apenas se aprende de verdade, aprende a aprender, partindo-se do que um sabe e pensa, questionando, considerando alternativas e conseqüências possíveis a novas hipóteses.

Partindo da idéia de que “a escrita é importante na escola porque é importante fora dela” (FERREIRO, 2001a), é necessário introduzir a pluralidade de práticas letradas em que valorize o seu significado cultural e contexto de produção. Para que isso de fato aconteça e seja consagrado o casamento alfabetizar-letrar é urgente uma ruptura definitiva com a divisão entre aprender e fazer uso desta aprendizagem. A proposta baseada pelos estudos lingüísticos aposta na articulação dinâmica entre descobrir a escrita, aprender a escrita e usar a escrita. Esta integração pode garantir a aprendizagem significativa da lectoescrita.

Respaldando-se nos conhecimentos prévios dos alunos – que chegam à escola com diferentes graus de letramento – o professor alfabetizador pode apropriar-se dos variados gêneros e portadores textuais que lhes são comuns para explorar suas funções, usos e impactos, pois, como destaca Kleiman 1995 (apud MATENCIO, 1994, p. 18), o letramento é construído por “práticas e eventos relacionados ao uso, função e impacto da escrita na sociedade”.

É comum a utilização de textos como pretexto para detonar a exploração de conteúdos para a construção do conhecimento científico e isso empobrece e escolariza o trabalho por desconsiderar o uso extra-escolar de textos circulados.

No trabalho com a palavra escrita na escola utiliza-se uma metodologia ultrapassada, uma vez que há a valorização de um trabalho de conceituação, baseado na tipologia textual clássica (narração-descrição-dissertação), e prevalece, na leitura, a retirada de informações explícitas no texto e um trabalho mais dirigido ao conteúdo veiculado pelos textos. (MATENCIO, 1994, p. 22).

A leitura revela-se fator imprescindível para a formação humana, constituindo-se base do trabalho escolar, justamente por, segundo Bamberger

“favorecer a remoção das barreiras educacionais de que tanto se fala, concedendo oportunidades mais justas de educação, principalmente por meio da promoção do desenvolvimento da linguagem e do exercício intelectual, e, aumentando a possibilidade de normatização da situação pessoal de um indivíduo”(2001, p. 10)

Numa sociedade tecnologicamente informacional, a veiculação de textos impressos é muito rápida e isso exige competência para os usos mais complexos de leitura e escrita. Neste sentido, a prática da leitura precisa ser vista no contexto escolar como

instrumento imprescindível para o desenvolvimento não só pessoal como também social, pois como coloca Foucambert (1994) vive-se na Era da Leiturização.

A aprendizagem da leitura acontece de forma mais veloz com o uso de materiais que tenham sentido e desperte interesse para que seja de fato significativa e prazerosa. É urgente e necessário

[...] que as crianças se tornem leitores quando são engajados em situações nas quais a linguagem escrita é usada de maneira significativa, assim como elas aprendem a linguagem falada quando estão em contato com pessoas que usam a fala de maneira significativa. A aprendizagem da leitura é apenas a tentativa de dar sentido ao que se lê, e o esforço para ensinar a ler, portanto, é apenas o de tornar aquela tarefa interessante e compreensível. (SMITH, 1999, nota de rodapé).

Smith (1999) declara sua crítica aos métodos tradicionais de alfabetização que priorizavam o processo de ensino de forma fragmentada e não ao processo significativo de aprendizagem. Para ele, a escola deve oportunizar práticas de leitura e escrita de forma interativa por ser na convivência e na troca que o sujeito se apropria da aprendizagem, face à mediação e à intervenção. Smith acredita que “as crianças não aprendem a língua para encontrar sentido nas palavras e frases; elas encontram sentido nas palavras e frases para aprender a língua” (1999, p. 87).

Evidencia-se a posição do autor em favor da leitura no contexto, pois permite um entendimento geral e promove uma aprendizagem significativa. O uso do texto como pretexto direciona para uma concepção da leitura enquanto decodificação de conteúdos e isso descaracteriza o texto e limita o processo.

O uso dos variados gêneros textuais permitem a percepção que cada texto tem uma função e uma característica inerente. Assim ao propiciar um encontro prazeroso do sujeito com o texto, promove também a compreensão de que a forma de comunicação determina o gênero que dá corpo ao texto. Ressalta a relevância do acesso aos diferentes portadores textuais.

Os textos, enquanto unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções do emissor: procuram informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo, etc. em correspondência a estas intenções, é possível categorizar os textos, levando em conta a função da linguagem que neles predomina (KAUFMAN, 1995, p. 13-14).

Considerando a função social da leitura e escrita, enfatiza-se o uso competente dos diversos gêneros textuais como componente básico do processo pedagógico, pois assim a palavra sai do papel e ganha vida, forma e significado. O processo de alfabetizar letrando se consolida na construção de interpretações sobre o real, vivificando a construção do conhecimento.

É inegável a importância e urgência do enfoque da função social do processo de alfabetização por todos os motivos elencados, mas não se pode perder de vista outras especificidades inerentes à alfabetização. Soares (2004b) acredita que vêm se perdendo tais especificidades, como autonomização das relações entre os sistemas fonológico e gráfico, a lingüística, e esses fatores são importantes para o reconhecimento alfabético e ortográfico.

Alfabetizar e letrar: este é o casamento que precisa ser consolidado nas escolas para uma maior autonomia, participação e construção dos sujeitos na sociedade. Só com a apropriação da leitura e escrita e das suas funções sociais o sujeito estará preparado para uma convivência mais digna, autônoma e feliz na sociedade sem contudo precisar “viver na sombra dos outros”¹¹.

A idéia central que fundamenta esta proposta é levar para a escola o que é posto pela sociedade. São as demandas sociais que devem nortear o trabalho pedagógico para que se possa formar seres que saibam produzir e interpretar textos de uso social que tenham trânsito livre pelas várias situações comunicativas em busca de uma plena participação no mundo letrado, ou seja, ir além das palavras, produzindo sentido e significado e, assim assim, tornar-se um sujeito crítico e autônomo.

A linguagem escrita na vida social se dá de forma mais efetiva no mundo letrado. Isso implica que o trabalho pedagógico deve contemplar de forma consistente o tripé da leitura – escrita e oralidade para que os sujeitos se apropriem autonomamente dos eventos e situações sociais que lhes são apresentadas constantemente.

Mey (2001) mostra que não só a leitura e escrita devem ser enfocados no processo de alfabetização e letramento, mas também a fala, pois esta é muito observada pelo contexto social e se modifica dependendo do acesso a círculos letrados. Para o autor “[...] o letramento é também produto de uma participação ativa em determinada atividade social e produz uma certa disposição; o modo como alguém participa de certa atividade, e, conseqüentemente, a voz que alguém está apto a assumir [...]” (2001, p. 240).

¹¹ Eu não quero mais “viver na sombra dos outros”. Expressão usada por um alfabetizando da EJA no município de Biritinga-BA como um apelo urgente para se apropriar da leitura e escrita.

Há, nesse caso, uma grande ênfase na linguagem padrão que é a voz socialmente legitimada pela sociedade e isso faz com que as variações lingüísticas sejam de um certo modo rotuladas. Essa visão acaba comprometendo as marcas que compõem o mosaico cultural, pois o letramento deve levar em conta um contexto com variadas vozes. Sobre esta discussão Tfouni (2005, p. 10) defende que “[...] o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desligar-se de verificar o individual e centralizar-se no social.”.

É notória a validade da voz, da oralidade dos sujeitos, porquanto urge a sua primazia como ponto de partida para ampliação do repertório e produção de novos conhecimentos. Num processo de alfabetização é primordial envolver o conhecimento nas diversas linguagens sociais, usadas nos mais diferentes contextos com atenção especial à linguagem social do cotidiano onde se inserem as atividades reais de ordem prática. Nesta discussão, Bakhtin (2000, p. 282) defende que “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

Ao discutir a questão do alfabetismo, Tolchinsky (1990) defende três componentes que estão agregados em sua visão de alfabetização formando um tripé de igual valor social: o prático, o científico e o literário. Estas dimensões devem ser consideradas desde o início do processo, pois todas as pessoas, quer alfabetizadas ou não, precisam destes componentes.

São diversos os fatores que interferem na apreensão da leitura e escrita, mas as ações cotidianas nas quais os alunos estão envolvidos e as necessidades práticas apresentadas em seu entorno devem ser o ponto de partida para que o processo de aprendizagem destas linguagens, somadas com a oral seja significativo, funcional, vivo e real. Assim sendo, a leitura e a escrita bens relevantes, de valor prático e simbólico, o não acesso ao espaço de letramento nega a busca de uma cidadania plena, principalmente, por ser a nossa sociedade predominantemente grafocêntrica em que o código escrito ocupa um lugar privilegiado.

1.1 Paulo Freire: Mais Que Um Método, Uma Concepção Inovadora de Alfabetização

Para discutir sobre a educação alfabetizadora numa perspectiva abrangente torna-se imprescindível refletir sobre as idéias do grande mestre brasileiro, Paulo Freire. Segundo

Soares (2003, p. 119), construiu “uma concepção de alfabetização como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”. Concebia a alfabetização como um ato essencialmente libertador, na qual a criação, pensamento e reflexão devem fazer parte desse processo, negando assim a idéia da alfabetização como aquisição de uma técnica mecanizada e sem sentido real.

Freire idealizou uma pedagogia para a transformação social, estabelecendo uma estreita relação do homem com seu mundo e sua história, buscando redimensionar o ato educativo como uma prática de liberdade e como um ato político. Para este, “não pode haver relação e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 1979, p. 17). A educação para Freire é uma busca constante do homem, pois deve ser esse o sujeito ativo desse processo.

A educação problematizadora, idealizada por Freire, tem como matriz condutora o diálogo, pois, segundo o autor, o homem é essencialmente dialógico. Na relação direta entre ouvir e falar e vice-versa, mediado pelos sentimentos e emoções, que “educador e educando são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos”. (MIZUKAMI, 1986, p. 98).

Diante desta concepção, Freire defende uma educação de dentro para fora mediado pelo professor para que os sujeitos possam descobrir por si só a necessidade de aprender a ler e a escrever; tornam-se agentes da própria aprendizagem.

Esta prática contribuirá para a formação de um ser mais consciente, responsável e capaz de interferir na construção da história. Para Freire, as palavras deixam de ser simples objetos de decomposição mecânica, passando a ganhar vida e significado no campo semântico de cada situação vivida.

Diante desta abordagem, Freire concretiza uma proposta metodológica em que a língua escrita é revelada enquanto instrumento para a formação da consciência crítica através da investigação, tematização e problematização que são, na verdade, os passos para um processo alfabetizador de libertação.

[...] com uma relação horizontal de diálogo entre alfabetizando e alfabetizador, o “método” assume e respeita o alfabetizando como sujeito ativo que traz experiências e sabedoria, que vive e sofre um lugar social – é a política e a filosofia da conscientização, da libertação. (SOARES, 2003a, p. 121).

Nesta abordagem levantada por Soares, percebe-se claramente que Freire traz uma concepção de alfabetização numa dimensão muito mais ampla a serviço do sujeito que aprende. Esta concepção defendida por Freire traz à tona um modelo ideológico da dimensão

social do alfabetismo quando destaca o poder revolucionário do aprendizado da leitura e da escrita, pois, para o autor, o processo de alfabetização só tinha sentido quando “a palavra era compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo” (FREIRE, 1980, p. 142).

Freire, como um mestre além do seu tempo, revela a crença e luta incansável por uma alfabetização libertadora, que tenha sentido e contribua para a construção do sujeito sócio-histórico-cultural através de práticas de uso social que impulsionem para a formação da consciência crítica. Neste sentido torna-se inegável a sua contribuição para o processo de letramento, uma vez que, além de outros aspectos, considera a aprendizagem da língua escrita muito mais ampla do que a aprendizagem da relação grafema-fonema. Acredita-se acima de tudo, no reconhecimento da natureza política das práticas de leitura.

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar ou buscar a compreensão do lido (FREIRE, 1997, p. 29).

A contribuição de Paulo Freire para o processo educacional é inegável, principalmente, por sua incansável luta por combater a educação bancária, excludente e elitista, transformando-a em prática que promova a libertação e conscientização a partir de uma ação dialógica. Sobre essa teoria Scocuglia destaca:

[...] o diálogo, a dialética e a democracia são categorias centrais do seu discurso e autênticos fios condutores da explicação da pedagogicidade inerente ao processo de mudanças sociais. [...] *a questão dialógica é mergulhada nos conflitos sociais* e, cada vez mais, categorizada como parte do que o autor denomina “ação cultural para a libertação” (2003, p. 58-59).

Nesta discussão por uma nova concepção de alfabetização, destaca-se mais uma vez, a importância da linguagem escrita, que, como já destacado, revela uma base cultural, por possibilitar ao indivíduo uma ampliação do conhecimento do mundo social, justamente, por expressar idéias, sentimentos e informações necessárias a uma efetiva participação do ser humano no seu meio. Freire (1987, p.22) deixa um grande legado para a educação quando afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra escrita e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”. O valor pedagógico do conhecimento de mundo

como instrumento fundamental para a busca da palavra escrita fomenta um crescimento de ambas num processo permanente de ir e vir.

Em sua ampla proposta alfabetizadora, Freire transcende a concepção de método de alfabetização e propõe uma forma de conhecimento que é a sua própria pedagogia cujo caminho panorâmico abre-se para uma nova conceitualização do processo alfabetizador. Para Freire (apud Gadotti, 1989, p.40), “[...] saber ler e escrever torna-se instrumento de luta, atividade social e política”.

Os estudos de Freire estão ligados a uma concepção inovadora de alfabetização que proporciona a democratização da cultura, a reflexão sobre o mundo e a protagonização do sujeito no processo de aprendizagem e defende uma prática educativa progressiva, crítica, dialógica e uma alfabetização “que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem [...] desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, características dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1980, p. 112).

Com contribuições extremamente significativas para o processo de alfabetização sob um olhar inovador, Freire (1980) afirma que, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito.

Ao afirmar que não há neutralidade na educação por não existir uma proposta que atenda em favor de todos os grupos sociais, Freire aponta para a existência de duas possibilidades ou caminhos para a Educação: bancária ou libertadora. O autor lutou incessantemente contra a educação bancária, a qual considera o indivíduo como recipiente; negando toda sua experiência e defendendo uma educação libertadora, reconhece nos educandos sujeitos construtores de seus conhecimentos sendo embasados na sua realidade.

A educação problematizadora implica um constante ato de des-velamento da realidade [...] esta educação supera, pois, o autoritarismo do educador bancário assim como o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo. (FREIRE apud MIZUKAMI, 1986, p. 98).

A crítica do autor ao ato de depositar ou transmitir informações é clara, para ele, a educação “bancária” limita ou destrói a possibilidade do pensamento reflexivo e isso pode gerar a alienação que priva a libertação. Contra esta concepção, ele aposta na educação problematizadora por considerar indispensável o diálogo e sua essência: a palavra para a efetivação de uma verdadeira educação.

Freire propõe um novo paradigma alfabetizador que possa ser visto não “uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas – mas numa atitude de criação e recriação” (1980b, p.119). Nesta nova concepção Freire deixa claro sua crença no papel criador do sujeito, que não está apenas no mundo, mas participa dele, criando e recriando através de suas relações estabelecidas. Desta forma, a cultura relaciona-se estreitamente, com o processo, justamente por partir dela a alfabetização significativa.

Ao refletirem sobre si mesmo e sobre o mundo, os sujeitos vão acumulando a visão de mundo e isso provoca o caráter desafiador e problematizador no processo pedagógico e permite o desenvolvimento do poder de compreensão do mundo como uma verdade em constante transformação. Assim Freire desmistifica a realidade, propondo uma ação crítica que fundamenta-se na criatividade, estimulando a reflexão-ação e partindo do caráter histórico e da história dos sujeitos por considerá-los inconclusos. Reforça uma educação da práxis em constante mudança.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1983, p. 80).

Exige-se uma clareza no sentido político, social e histórico do ato educativo, percebendo a impossibilidade de separar estes fatores. Os propósitos pedagógicos de Freire estavam a serviço de uma prática alfabetizadora que promovesse o alfabetizando a uma observação menos ingênua de si mesmo e da sociedade com uma participação mais consciente das transformações sociais, políticas e culturais do país. Sobre esta proposta Freire declara que:

[...] afastávamos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na imersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. (FREIRE, 1980b, p. 104).

Freire aponta para uma alfabetização eminentemente transformadora que não suponha homens afastados do mundo, em que a realidade possa ser compreendida como uma realização humana passível à transformação. Para ele é necessário compreender o aluno como um sujeito histórico que veio elaborando alguns conceitos espontâneos acerca da sua realidade, os quais só precisam de sistematização e criticidade e é através da atividade dialógica que estes processos serão garantidos.

[...] o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem. [...] Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais. [...] O diálogo sela o relacionamento entre os sujeitos cognitivos, podendo, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 122-123).

Esta postura educativa busca propor aos indivíduos dimensões significativas da realidade através da reflexão crítica sobre as relações estabelecidas. Os motivos que estão implícitos na temática são essencialmente humanos os quais investigados num processo sistemático e consciente da realidade determinam o ponto de partida do processo alfabetizador.

Para o autor através da ação dialógica e comunicativa se define uma temática significativa a qual, transformada na ação, os sujeitos são desafiados a produzir idéias penetrando nos problemas apresentados.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isso tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas. (FREIRE, 1983, p. 117).

Esta discussão revela uma nova postura pedagógica alfabetizadora que contempla uma ruptura metodológica conservadora e promove um repensar das práticas de alfabetização mecânica que não são inseridas nas situações discursivas dos alunos. Esta nova concepção rompe a idéia positivista e linear, buscando uma prática contextualizada em que os sujeitos estejam em todo momento inseridos para que possam chegar a uma consciência crítica da realidade que o cerca.

Segundo Freire: "A conscientização implica que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade para chegarmos à esfera crítica na qual a realidade se dá

como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (1980a, p.26).

Desta forma, esta educação problematizadora e dialógica proposta por Freire pretende que os homens se sintam realmente sujeitos da história pela reflexão permanente sobre a sua realidade, sendo capazes de mudar e serem mudados por ela.

Paulo Freire enquanto investigador pedagógico e filosófico deixa marcas para toda humanidade como um eixo de referência na inovação pedagógica, principalmente no que se refere ao processo de reconstrução da alfabetização.

Como coloca Freire (2001b, p.30) “Agora já não é possível ler texto sem contexto”, a alfabetização como um ato acima de tudo político, libertador e de conscientização do sujeito não é mais possível sem a leitura do mundo e a leitura da palavra, ou seja, não é mais possível dicotomizar estes dois pontos, sabendo que a primeira precede a segunda, da mesma forma que letramento e alfabetização são inseparáveis, e que deve acontecer de forma concomitante, sem jamais esquecer o caráter político, libertador, crítico e ideológico deste processo.

1.6 Vygotsky: Um Olhar Inovador para a Aprendizagem

Na abordagem em torno da teoria de Vygotsky, a intenção é discutir a sua valiosa contribuição para a prática pedagógica alfabetizadora, buscando uma melhor compreensão dos processos cognitivos que estão presentes na apropriação da leitura e da escrita.

Segundo Rego (1995), Vygotsky defende o desenvolvimento da estrutura humana como um processo de apropriação em que organismo e meio exercem influência recíproca. Nesta concepção, o ser humano se constitui como tal através de suas interações sociais, sendo considerado como produtor e produto da cultura, transformando e sendo transformado nas relações estabelecidas.

A relação sujeito/sociedade segundo Vygotsky, resulta da interação dialética do ser humano e seu meio sócio-cultural, ou seja, de forma recíproca o homem transforma seu meio e a si mesmo.

[...] o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. É, portanto, na relação

dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se desenvolve. Desse modo, o ser humano não só é um produto do seu contexto social, mas também um agente ativo na criação deste contexto (REGO, 1998, p. 60).

Desta forma, a educação acontece através das interações do sujeito com seu grupo social. essas interações desempenham um papel decisivo na construção do conhecimento, justamente por trazer a linguagem como principal instrumento simbólico na formação das funções psicológicas superiores.

Na concepção de Vygotsky o papel da interação no processo de aquisição da escrita é essencial, uma vez que a linguagem é impregnada por uma concepção de mundo e de sociedade, a qual passa a ser constituída através do modo como o sujeito internaliza e desenvolve o seu funcionamento mental e lingüístico.

O sujeito se constitui não somente através dos processos de maturação orgânica, mas principalmente de suas interações sociais, a partir das trocas com outros seres.

As interações sociais no contexto escolar traduzem uma condição necessária para a produção do conhecimento, pois o confronto de diferentes idéias com diferentes ritmos, comportamentos, experiências e contextos familiares possibilitam a ampliação das capacidades individuais.

Assim como Freire, Vygotsky compreende o contexto social, a comunicação e a linguagem como elementos constitutivos do conhecimento que o sujeito tem do seu mundo e da sua cultura, vendo na formação de conceitos espontâneos um referencial para a aprendizagem de conceitos mais estruturados.

Durante o processo de educação escolar, a criança parte de suas próprias generalizações e significados; na verdade ela não sai de seus conceitos mas, sim, entra num novo caminho acompanhada deles, entra no caminho da análise intelectual, da comparação, da unificação e do estabelecimento de relações lógicas. A criança raciocina, seguindo as explicações recebidas, e então reproduz operações lógicas novas para elas, de transição de uma generalização para outras generalizações. Os conceitos iniciais que foram construídos pela criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social Vygotsky chamou esses conceitos de “diários” ou “espontâneos”, espontâneos na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver seu controle) são agora deslocados para um novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo, e assim nesse processo os conceitos da criança são transformados e sua estrutura muda (VYGOTSKY, 1989, p. 147).

Vygotsky concebe a elaboração e reelaboração de conceitos como atividades afetadas por condições externas que transcendem os limites escolares. Destaca o processo

sócio-histórico como fator determinante do desenvolvimento cognitivo e enfatiza o papel significativo da linguagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores por ser o principal instrumento simbólico que media o desenvolvimento.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. [...] O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala (VYGOTSKY, 1993, p. 44).

Vygotsky procura demonstrar que o desenvolvimento do pensamento caminha do social para o individual, ou seja, o intersíquico torna-se aos poucos intrapsíquico.

Um processo interpessoal transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico), e, depois, no interior da criança (intrapsicológico). Isso se aplica igualmente para a atenção voluntária, para a memória lógica e para a formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos. (VYGOTSKY, 1989, p. 64).

A fala inicial da criança é puramente comunicativa, mas a partir de uma certa idade, para Vygotsky, surge a linguagem egocêntrica que tem a função de internalizar, organizar, e regular os processos de interação dos quais essa criança veio participando em seu contexto social, fazendo com que essa fala se constitua no elo entre linguagem oral, social, comunicativa e fala interior. A linguagem comunicativa (externa) logo passa, a ser também, intrapsicológica ou interna, ou seja, o que a criança aprende no decorrer das interações com os membros do meio social passa a pertencer ao seu funcionamento psicológico, através de um processo que responde pela formação das funções psicológicas superiores.

Mediante estas discussões, interessa abordar um ponto imprescindível nos estudos de Vygotsky: a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Para ele, a aprendizagem só acontece a partir da intervenção do outro, de uma ação partilhada entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

A aprendizagem acontece pela interação e o fator que consubstancia essa troca social é a linguagem. Desta forma, a aprendizagem é vista como a construção de conhecimentos numa perspectiva sócio-histórico-cultural.

[...] a aprendizagem estimula o desenvolvimento exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. (VYGOTSKY, 1988, p. 103).

A aprendizagem estimula o desenvolvimento do aluno, e, conseqüentemente, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, pois segundo Vygotsky não tem sentido esperar que primeiro ocorra o desenvolvimento para que, em seguida seja permitido esse acesso da cultura escrita à criança, como infelizmente ainda acontece em algumas instituições onde se procuram preparar os alunos com atividades de prontidão que visam desenvolver algumas habilidades para, só depois, iniciar o aprendizado da língua escrita; esta visão mecanicista e tradicional distancia-se da concepção de Vygotsky, porque acredita ser o desenvolvimento pré-requisito para a aprendizagem. Segundo Rego, “esta inversão, que parece apenas um jogo de palavras, sugere, na verdade, uma mudança significativa no modo de entender (e praticar) o ensino” (1995, p. 107). Isso revela a necessidade de uma prática pedagógica viva, contextualizada e embutida de significado, de modo que o sujeito desde sempre tenha acesso ao universo da linguagem escrita através de práticas que atendam a demanda sociocultural para que “tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem estejam intimamente relacionadas dentro de um contexto cultural o qual oferece forma e unidade” (SANTOS, 2003, p 146).

Nesta concepção Vygotskiana, o papel do professor é o de mediador, de facilitador do processo, alguém que interage com os alunos tendo a linguagem como principal instrumento numa construção dialógica, propiciando situações desafiadoras e facilitadoras do desenvolvimento.

A escola nesta visão deve buscar o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos ensinando-os a pensar, a refletir, a questionar, bem como as formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, para que possa fazer uso de forma autônoma e responsável ao longo da sua vida. Para isso, é imprescindível partir do conhecimento que o sujeito já traz, provocando a busca da ampliação: desafio à construção de novos saberes.

Para Vygotsky é fundamental indicar a Zona de Desenvolvimento Potencial dos alunos e estimular seus processos internos favorecendo sustentação para novos conhecimentos. A aprendizagem só acontece de fato quando os instrumentos do colega com o qual interage podem ser incorporados pela criança, de acordo ao seu nível de maturação. Assim a aprendizagem depende do nível do desenvolvimento potencial do sujeito.

A aprendizagem é um processo de construção de conhecimentos que só acontece através da interação, pois assim cria-se o que chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal. Este conceito é defendido pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial, ou seja, diferencia o nível de desenvolvimento real, aquele já alcançado pelo sujeito e o nível de desenvolvimento potencial que é caracterizado pela capacidade do sujeito realizar tarefas com ajuda de outros parceiros mais experientes.

A Zona de Desenvolvimento Proximal está em constante transformação pois “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (VYGOTSKY, 1988, p. 113). É neste ponto que o professor deve atuar, para promover atividades significativas. Faz-se importante dentre outros aspectos considerar:

[...] os esquemas de conhecimento dos alunos relacionados ao conteúdo de aprendizagem tratado, e tomar como ponto de partida os significados e os sentidos de que os alunos disponham em relação a esse conteúdo. [...] deve promover desafios que o levem a questionar esses significados e sentidos e forcem sua modificação pelo aluno, e assegurar que essa modificação ocorra na direção desejada, isto é, aproximando a compreensão e a atuação do aluno das intenções educativas (ONRUBIA, 1998, p. 125).

A Zona de Desenvolvimento Proximal deve ser entendida como um domínio psicológico que está em constante mutação. Na ação pedagógica esse conceito implica, sobretudo na idéia do papel do professor como provocador de avanços no aluno, os quais não aconteceria espontaneamente. A intervenção pedagógica é fator primordial para a aprendizagem, e conseqüentemente, para o desenvolvimento. É exatamente aí que atua a ZDP.

Tanto o professor quanto o meio ambiente possam desafiar, exigir e estimular o intelecto do sujeito de acordo ao seu nível cognitivo para que o processo aconteça de forma mais veloz. Neste sentido, a mediação e intervenção pedagógica é essencialmente importante para o contexto escolar, pois cabe à missão de agir em função de transformar os conceitos espontâneos em conceitos científicos através de uma prática sistematizada e real, valendo-se das experiências prévias e demandas apresentadas no meio sociocultural.

A ZDP é a base para compreensão de como o sujeito aprende e como o professor pode contribuir neste processo de aprendizagem. Desta forma, propõe que o professor aproveite e valorize o que o aluno já conhece e relacione com o novo conhecimento (científico) e, ao incorporá-lo, esse aluno comece a fazer uso social desse conhecimento.

Apoiando-se nas idéias de Vygotsky, Onrubia destaca duas considerações para que seja possível criar a ZDP e nela avançar:

A primeira é que a construção de um clima afetivo e relacional adequado é tão absolutamente central para a possibilidade da existência de ZDP em que sua ausência essencialmente clara e marcante, possa ser considerada como núcleo básico inicial do trabalho educacional. [...] a segunda consideração é a presença dos conteúdos de atitudes, valores e normas no currículo em pé de igualdade com os restantes tipos de conteúdos (1998, p. 136-137).

Nesta colocação Vygotsky não separa o intelecto do afeto, pelo contrário, busca uma abordagem abrangente integrando os dois eixos por conceber o sujeito como um ser que pensa, raciocina, deseja, emociona-se, enfim, um ser na sua totalidade. Desta forma, cognição e afeto estão estritamente relacionados e exercem influências recíprocas em toda história do desenvolvimento do sujeito. Para Vygotsky (1993 apud Rego 1995) “são os desejos, necessidades, emoções, motivações, interesses, impulsos e inclinações do indivíduo que dão origem ao pensamento e este, por sua vez, exerce influência sobre o aspecto afetivo-volitivo”.

Atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do sujeito, oferecendo-lhe um contexto compartilhado que se origina daquilo que já se vivencia, permite um avanço significativo em suas capacidades. Para isso é necessário valorizar a diferença que se manifesta em vários campos do conhecimento.

[...] a heterogeneidade, característica presente em qualquer grupo humano, passa a ser vista como fator imprescindível para as interações na sala de aula. Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1998, p. 63-64).

A heterogeneidade apresenta-se em todos os momentos do processo de construção da leitura e em todas as práticas sociais, pois cada ser é diferente em suas estruturas psíquicas, necessitando assim de ações interativas justamente por ser participando do mundo simbólico do outro que o sujeito se desenvolve, internalizando e modificando o seu mundo social e sua cultura. É neste contexto que Vygotsky defende que o intersíquico torna-se intrapsíquico.

A interação com o grupo – com que cada indivíduo possui um ritmo próprio – favorece a construção do conhecimento, isso não implica que atividades individuais sejam

descartadas, pelo contrário, elas são necessárias em alguns momentos para perceber o nível cognitivo e evolutivo objetivando intervenções pedagógicas. Apoiando-se nas idéias de Vygotsky, Onrubia declara:

Na aula, isso implica dois tipos de atuação diferentes, embora relacionados. Por um lado, a previsão de espaços e momentos em que, explicitamente, os alunos tenham de utilizar quase sem ajuda ou com um nível de ajuda significativamente baixo, aquilo que aprenderam, e isso como parte do processo de ensino e aprendizagem e não apenas no momento de avaliação. Por outro, a utilização de recursos e ajudas que incentivem nos alunos a aprendizagem de estratégias e habilidades que lhes permitam continuar aprendendo de maneira autônoma e controlar e regular de maneira mais eficaz seus próprios processos de aprendizagem presentes e futuros (1998, p. 140).

Após esta abordagem das idéias inovadoras de Vygotsky para a alfabetização, torna-se importante discutir dois conceitos básicos da sua teoria: linguagem e pensamento. A conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do indivíduo, justamente por expressar o pensamento do sujeito e também por agir como sistematizadora desse pensamento. Nas idéias de Vygotsky, Rego (1995) coloca que os adultos, por já dominarem a linguagem por intermédio do diálogo, conseguem não só interpretar e atribuir significados aos gestos e sons da criança, como também a inserem no mundo simbólico da sua cultura. Na medida em que a criança interage e dialoga com outros membros passa a usar a linguagem como instrumento do pensamento e como meio de comunicação. É neste momento que pensamento e linguagem se integram, associam-se e se entrelaçam: o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Linguagem e pensamento estão estritamente relacionados. O processo de construção da linguagem como instrumento do pensamento mostra o caminho pelo qual a criança interioriza os comportamentos de uma dada cultura. Desta forma, o domínio da linguagem promove mudanças significativas nos sujeitos por possibilitar novas formas de comunicação, de pensamento e ação.

Diante desta abordagem percebe-se a imensurável contribuição deste teórico para a alfabetização, pois passa a ter um papel muito mais amplo, de interação com o mundo por meio da linguagem escrita. A aprendizagem da escrita deve, necessariamente, ocorrer de forma significativa em que a linguagem escrita seja evidenciada e não a simples escrita de palavras.

Vygotsky assinala o papel do social e procura mostrar de que forma a própria consciência emerge deste social e afirma que pelas trocas com o outro se desenvolvem as funções superiores, como formação de conceitos, memória, atenção e a própria consciência dos sujeitos. Assim sendo, valoriza-se a linguagem como um instrumento que permite o sujeito apropriar-se do que foi construído pelas gerações anteriores, ou seja, as experiências histórico-culturais. Para ele esta linguagem serve não só como instrumento de generalização do pensamento, mas também, e de forma simultânea, como pilar para o pensamento.

Portanto, Vygotsky deixa um grande legado para o processo alfabetizador que prima pela construção e autonomia dos sujeitos envolvidos. Deve-se partir do que o sujeito já sabe para motivá-lo a dar pequenos passos que signifiquem aprendizagem e incorporação de novos saberes. As ajudas devem ser adequadas ao nível de dificuldade que o sujeito apresenta para realizar determinada ação, ou seja, com menos competência precisará de mais ajuda. À medida que for adquirindo novas competências deve-se diminuir a ajuda e aumentar a exigência, até chegar em uma ajuda mais indireta para que possa conseguir uma prática autônoma.

Diante desta abordagem justifica-se o destaque do teórico cognitivista Lev Vygotsky com suas concepções inovadoras para o processo de apropriação do conhecimento, que afirma que a gênese está não só assentada no indivíduo, mas depende essencialmente da mediação social dos significados partilhados em interação, os quais ocorrem através do diálogo. Ele prioriza a linguagem como veículo de apropriação das experiências culturais por servir não apenas como gerenciador do pensamento, mas ao mesmo tempo, serve como base para este pensamento.

A teoria de Vygotsky ajuda entender o papel da educação e do alfabetizador no sentido de provocar o sujeito a desenvolver o seu potencial. Procura explicar o desenvolvimento do aluno analfabeto e as possibilidades que têm os processos de ensino-aprendizagem de fomentar alterações em seu comportamento, em sua capacidade intelectual, de forma que possa intervir de maneira sistemática e consciente na realidade social. Desta forma, concebe a alfabetização como um ato de conhecimento onde caracteriza os sujeitos envolvidos como cognoscentes e ativos que caminham na direção do conhecimento através da interação ou das relações socioculturais.

1.7 Emília Ferreiro: Um Marco Referencial na História da Alfabetização

Conforme sinalizado anteriormente, os Estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, marcaram decisivamente uma importante página na história da alfabetização exatamente por alterar a concepção do processo de apropriação da linguagem escrita.

Objetivando interpretar as hipóteses elaboradas pelas crianças no processo de construção sobre a escrita, as autoras apresentam como fruto do seu trabalho uma nova concepção em relação ao sujeito que aprende a língua escrita: a aprendizagem acontece com a atuação direta deste sujeito com a língua e sobre a língua, buscando uma compreensão do sistema de escrita através do pensamento sobre este. Quebram, portanto, o paradigma que concebia a aprendizagem como resultado de cópia, repetição e reprodução de letras, palavras e frases isoladas do contexto social.

O estudo mostrou que a aprendizagem da leitura e da escrita é resultado de um processo de hipóteses, de análise da língua por parte do sujeito e este processo começa a ocorrer muito antes do ingresso desse sujeito na escola. A pesquisa de Ferreiro e Teberosky

[...] trouxe uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização, porque alterou fundamentalmente a concepção do processo de aprendizagem e apagou a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e de escrita. Essa mudança paradigmática permitiu identificar e explicar o processo através do qual a criança constrói o conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos, ou seja, o processo através do qual a criança torna-se alfabética; por outro lado, e como consequência disso, sugeriu as condições em que mais adequadamente se desenvolve esse processo, revelando o papel fundamental de uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita a fim de que ocorra o processo de conceitualização da língua escrita (SOARES, 2004a, p. 21).

Neste contexto evidencia-se que as investigações iniciais do conhecimento da língua escrita, a descrição da psicogenética da alfabetização permitiram uma melhor compreensão dos processos de aprendizagem. Apontaram caminhos para uma diferença entre o processo de alfabetização com base na psicogênese e em teorias que fundamentam os métodos tradicionais.

Com estes estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), houve uma separação radical da questão central da alfabetização: do eixo do ensino para o da aprendizagem, ou seja, a

questão central não está pautada em como ensinar, mas em como de fato o sujeito aprende. Em nota preliminar, as autoras sinalizam a perspectiva dos seus estudos:

Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, da função e do valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito buscando a aquisição de conhecimento; sujeito este que se propõe problemas e trata de juntá-los, seguindo sua própria metodologia. Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou maldisposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lectoescrita esqueceu em favor de buscar aptidões específicas, habilidades particulares ou uma sempre maldefinida maturidade (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 5).

As autoras trazem um redimensionamento do papel do sujeito que se apropria do sistema de escrita, sinalizando que a aprendizagem é consequência de um processo que se instala na e pela interação deste com a escrita. Altera também a concepção do erro neste percurso, passando a ser percebido como parte natural do processo e um indicador das hipóteses que o sujeito constrói sobre a escrita.

Ferreiro (2004b) afirma reconhecer a importância da reflexão sobre a oralidade para compreensão do sistema alfabético de escrita, justamente por compreendê-la como um instrumento social que necessita de situações de aprendizagens também sociais para que a aquisição da língua escrita não seja colocada como um problema unicamente individual. Para Ferreiro,

Reduzir a língua escrita a um código de transcrição de sons em forma visuais reduz sua aprendizagem à aprendizagem de um código. Em termos educativos, o problema das atividades preparatórias coloca-se de maneira radicalmente diferente se aceitarmos que é função da escola introduzir a língua escrita como tal. Não se trata de um jogo de palavras (FERREIRO, 2005, p. 72).

Ferreiro traz uma crítica aos métodos tradicionais exatamente por acreditar que estes não são capazes de promover aprendizagem significativa. Para a autora a aprendizagem é, de fato, resultado da atividade do próprio sujeito. Acredita que nenhum método é capaz de introduzir de forma funcional a língua escrita, pois para ela “todas as metodologias foram pensadas em função do código e não em função da língua escrita” (FERREIRO, 2005, p. 73).

A autora evidencia o caráter construtivo da produção do sujeito sem o qual dificulta a aprendizagem. Defende a necessidade do acesso a situações variadas de leitura e escrita as quais podem ser objeto do pensamento deste sujeito, oferecendo-lhe a linguagem escrita como norte para o seu processo de construção.

Ferreiro defende a escrita como objeto cultural, para tanto, é necessário considerar a concepção dos sujeitos sobre essa linguagem e o caminho que percorre nesta construção. Deve-se considerar que o sujeito em seu contexto faz várias tentativas de leitura e escrita até antes de chegar à escola e nessa interação com a escrita facilita a aprendizagem e isso deve ser priorizado na escola, pois para a autora

A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especialmente nas concentrações urbanas). O escrito aparece, para a criança, como objeto com propriedades específicas e como suporte de ações e intercâmbios sociais. Existem inúmeras amostras de inscrições nos mais variados contextos (letreiros, embalagens, tevê, roupas, periódicos, etc.) (FERREIRO, 1991b, p. 43).

Desta forma, a escrita passa a ser compreendida não como um código de transcrição gráfica, mas como uma maneira de representação da linguagem e o sujeito cognoscente possui conceitos da escrita antes do ingresso ao ensino sistemático. Nesta perspectiva modifica-se significativamente a concepção do processo de ensino-aprendizagem na escola, propondo práticas pedagógicas que transcendam a codificação e decodificação propondo além disso, e de forma simultânea, o processo de apropriação dos usos e funções sociais da escrita.

Essa concepção caracteriza-se fundamentalmente na alfabetização por conceber o conhecimento enquanto construção a partir da interação entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido. O objeto serve de veículo para que o conhecimento se desenvolva e assim, o sujeito seja visto como alguém que pensa e cria suas próprias hipóteses em busca do conhecimento sistematizado.

Neste contexto, a aprendizagem é considerada como uma interação dialética entre a pessoa, o mundo objetivo e o conhecimento, como uma construção social. Assim, a prática da alfabetização está enraizada a formas de pedagogia que não segrega a teoria da prática: o aluno é o sujeito de sua aprendizagem, do próprio processo de alfabetização, em interação com o objeto de conhecimento – a escrita. Para Ferreiro e Teberosky o aluno é

[...] um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo (1999, p. 26).

Essa concepção, que defende um sujeito cognoscente presente na aprendizagem da língua escrita permite descobrir o processo pelo qual se dá a alfabetização, fazendo cair por terra o paradigma positivista e limitado. Esse novo enfoque converte a alfabetização na construção de um objeto conceitual. Ler e escrever é, portanto, uma operação inversa que se funde numa totalidade.

Esta nova fase na história da alfabetização, passa a ser entendida como um processo de apropriação de um objeto de conhecimento sócio-cultural, realizado pelo sujeito que aprende em interação com o objeto, dentro de um processo dialético. A alfabetização entretanto, é uma construção individual que, para acontecer, necessita do intercâmbio de informações da socialização do conhecimento.

O sujeito constrói a língua escrita por meio da construção de hipóteses aumentando cada vez mais o grau de complexidade, ou seja, vai se apropriando desse objeto de conhecimento por meio de desafios e conflitos tendo assim um caráter evolutivo. Nesta concepção,

[...] as estratégias e processos do sujeito assumem uma dimensão muito maior do que aquela sugerida pela concepção empirista ou associacionista do conhecimento. O trabalho de Ferreiro e Teberosky acentua qual é o papel deste sujeito, contrapondo-se à visão anterior que abordava a alfabetização como uma técnica dependente dos métodos de ensino (AZENHA, 1994, p. 90).

Segundo Ferreiro (2004), o desenvolvimento da alfabetização acontece em um contexto social, porém, as práticas sociais não são recebidas de forma passiva pelos sujeitos, pelo contrário, quando buscam compreender acabam transformando o conteúdo recebido. Neste prisma, a autora associa este momento à noção de assimilação que Piaget destacou como pilar da sua teoria.

Conforme já sinalizado, a escrita é um momento de representação da linguagem a qual é, de um lado, uma prática de significação, como também um espaço para luta cultural por ser um instrumento produtor de relações antagônicas entre grupos sociais. É necessário que a escola veja a linguagem no seu mais profundo sentido: político, social e cultural, para

que o sujeito possa passar pelo conflito cognitivo para compreender o código da linguagem, possibilitando-lhe simultaneamente ler a realidade para construir a sua história.

Pensar no processo de alfabetização embasado na contribuição valiosa de Emília Ferreiro é pensar na apropriação do conhecimento do ponto de vista conceitual, considerando a evolução do sujeito em suas hipóteses sobre a escrita, como também uma reflexão da alfabetização enquanto um processo de relação entre linguagem e realidade, entre leitura de mundo e leitura da palavra, como propõe Paulo Freire.

Freire (1982) propõe uma alfabetização para a libertação e a linguagem enquanto um objeto a ser desvelado através das relações estabelecidas. Para ele não existe ruptura entre “ler o mundo” e “ler a palavra”; é um movimento dialético. Portanto, assim como Freire, Ferreiro defende que a linguagem escrita deve ser encarada pela escola de forma viva, real e contextualizada, onde a sua função social seja destacada e vivenciada. É momento de reconstruir o caráter social da linguagem escrita rompendo com as práticas mecanizadas e sem sentido para os sujeitos

Após esta abordagem em torno do paradigma Psicolingüístico de Emília Ferreiro o qual marcou de forma decisiva a história da alfabetização, é importante também destacar um conceito que Ferreiro (2004) traz como pressuposto do uso apropriado da leitura e escrita na sociedade. Este vem contemplar as discussões em torno da articulação alfabetização e letramento na prática pedagógica – a lectoescrita.

1.8 Magda Soares; Uma Concepção Além da Alfabetização

Discutir alfabetização neste momento em que as demandas da leitura e escrita estão mais evidentes torna-se uma necessidade, justamente por urgir práticas inovadoras que sustentem esse novo perfil e busquem um repensar destas ações alfabetizadoras, consolidando um novo conceito que deve se atrelar a alfabetização. É neste momento que as concepções de Magda Soares ganham valor conceitual e pedagógico na busca de uma prática que contemple as solicitações emergidas do cenário sociocultural.

Neste sentido, Magda Soares não poderia deixar de fazer parte desta discussão pela imensa contribuição de seus estudos para a ampliação do processo alfabetizador. Desta forma, esta autora procura discutir a qualidade da alfabetização e suas diversas concepções, buscando articular e integrar o psicológico, o psicolingüístico e o sociolingüístico por

considerar essa contextualização necessária exatamente por evidenciar as diferenças das funções e objetivos da leitura e da escrita entre as classes sociais. Para melhor ilustrar essa integração, a autora afirma que

[...] qualquer sistema de comunicação escrita é profundamente marcado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado. Portanto, a alfabetização é um processo de natureza não só psicológico e psicolinguístico, como também de natureza sociolinguística (SOARES, 2003, p. 20).

Outra grande contribuição da autora foi a discussão em torno do alfabetismo, o qual para Magda Soares (2004d) além de incluir as representações destacadas na alfabetização contempla também a perspectiva pedagógica, antropológica, política, discursiva, dentre outras. Assim declara que é preciso levar em conta a diversidade de suas relações com o meio social, pois o conceito de alfabetismo modifica de acordo as necessidades e condições do grupo.

Segundo Soares (2004b) várias ciências vem pesquisando o processo de aprendizagem da leitura e da escrita e cada uma enfatiza um campo dessa aprendizagem a qual chama de faceta. Para melhor ilustrar, a autora destaca algumas delas:

[...] a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindíveis para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações grafema-fonema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras (SOARES, 2004b, p. 21).

Para a autora, cada faceta demanda uma metodologia específica de acordo a sua funcionalidade. Privilegiar apenas um dos diversos aspectos, usando apenas uma metodologia pode cair na limitação, linearidade e enfraquecimento do processo de aquisição da língua. Não deve-se priorizar apenas a aprendizagem do sistema de escrita ou o

envolvimento dos sujeitos em suas diferentes funções, mas sim, evidenciar tanto os processos de aprendizagem da língua escrita quanto os objetos dessa aprendizagem. Para Soares:

[...] é um equívoco, um descaminho no ensino e na aprendizagem da língua escrita, mesmo em sua etapa inicial. Talvez por isso temos sempre fracassado nesse ensino e aprendizagem; o caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004a, p. 22).

Fica evidente nesta afirmação a importância da alfabetização e do letramento – os quais implicam várias facetas do conhecimento – para apropriação e atuação autônoma do sujeito com diferentes práticas sociais, pois embora sejam aspectos distintos são indissociáveis. Conforme defende Soares (2004d) a alfabetização torna-se significativa a partir do momento que imprimir em sua prática o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso da leitura e escrita em práticas sociais, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento.

Magda Soares propõe um processo interativo, articulador e integrador entre alfabetização e letramento em que se promova uma prática pedagógica de alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, como processos simultâneos e necessários. Para a autora

[...] as condições de produção da escrita na escola e a avaliação dessa escrita, são, na verdade, um processo de aprendizagem/desaprendizagem das funções da escrita: enquanto aprende a usar a escrita com as funções que a escola atribui a ela, e que a transformam em uma interlocução artificial, a criança desaprende a escrita como situação de interlocução real (SOARES, 2003a, p. 73).

Essa forma de produção de escrita que muitas escolas propõem através de pseudo-textos podem modificar ou até alterar, segundo a autora, a apropriação da língua, especialmente após a influência da psicolinguística e da psicologia genética que alterou significativamente a concepção do ensino da língua. Enquanto na perspectiva associacionista estabeleciam pré-requisitos para a aprendizagem e o aluno era visto como alguém dependente de estímulos externos, na perspectiva psicogenética o aluno “passa a ser sujeito ativo que

constrói suas habilidades e seu conhecimento da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, como um objeto do conhecimento” (SOARES, 2003a, p. 103).

Esta nova concepção consubstancia uma mudança paradigmática significativa a qual revelou o papel imprescindível de uma intensa e diversificada interação do sujeito com práticas reais de leitura e escrita. Por outro lado, surgiram falsas inferências e equívocos na perda da especificidade do processo alfabetizador, pois privilegiou a parte psicológica deixando de lado a parte da linguística – fonética e fonológica. Neste sentido Soares questiona o falso pressuposto de que a criança vai aprender a ler e a escrever só pela familiaridade com materiais escritos.

Ao sinalizar estes pontos e defender a especificidade da alfabetização, a autora não propõe um retrocesso aos paradigmas anteriores, pelo contrário, propõe a reinvenção da alfabetização, ou seja, associação das várias facetas apresentadas a fim de contemplar o sistema de escrita através de uma prática em que os sujeitos tenham contato direto com esta linguagem em suas diferentes funções. Para a autora, dissociar alfabetização e letramento ou negar um deles é uma grande falha pedagógica, pois o ingresso do sujeito na linguagem escrita acontece de forma concomitante.

Precisa-se, pois, reconhecer a importância da alfabetização como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, mas é necessário que ela se desenvolva num contexto de eventos variados de leitura e escrita em situações de uso real. Apesar de alfabetização e letramento terem dimensões diferentes deve acontecer em processos simultâneos. Aprender a técnica e fazer uso social da leitura e escrita deve acontecer no mesmo momento de forma integrada e articulada.

[...] Esse alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (SOARES, 2004a, p. 22).

Por todas estas contribuições destacadas por Soares na discussão de uma reavaliação, reconstrução ou reinvenção do processo alfabetizador, apontando uma possibilidade inovadora através do alfabetizar letrando, a autora (2003b) traz as idéias de Paulo Freire como uma aproximação de todas as discussões, pois ao resgatar e articular a integração discutida aqui, Freire revela uma nova concepção de educação proporcionando grandes mudanças no

processo de alfabetização. Soares defende que muito mais que um método, Freire criou “uma concepção de alfabetização que transforma fundamentalmente o material com que se alfabetiza, o objetivo com que se alfabetiza, as relações sociais em que se alfabetiza – enfim: o método com que se alfabetiza” (SOARES, 2003, p. 120).

Após esta abordagem em torno das contribuições de Soares para o processo de apropriação e uso social da linguagem escrita, a autora deixa como caminho para a superação dos problemas enfrentados no processo inicial de escolarização o alfabetizar letrando através da integração e articulação das várias facetas. Para tanto, coloca que estamos no momento de reconstrução ou reinvenção e todos são convidados a “procurar caminhos e recusar descaminhos”. (2004a, p. 21).

CAPÍTULO 2

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO UM ENFOQUE PEDAGÓGICO INOVADOR

2.1 O Contexto Atual e a Emergência de Paradigmas Pedagógicos Inovadores

A leitura e a escrita constituem, hoje, uma demanda social que necessita ser ressignificada e contemplada pela escola. Para tanto, é fundamental uma redefinição do conceito de alfabetização e a inserção urgente do letramento para que juntos atendam aos apelos de uma sociedade contemporânea letrada e exigente.

Hoje, o domínio do sistema lingüístico é instrumento imprescindível para a participação dos sujeitos na sociedade, porém não é suficiente para atuação autônoma destes sujeitos em práticas sociais que exigem um nível maior de apropriação e familiaridade conforme foi discutido anteriormente.

Diante desta realidade, a Educação de Jovens e Adultos apresenta uma maior urgência neste redimensionamento pedagógico, justamente pelas dificuldades enfrentadas para sobreviver neste novo cenário social. Torna-se urgente fomentar algumas possibilidades de paradigmas inovadores à luz de teorias que sustentam o ser humano como sujeito dotado de potencialidades, capaz de construir interativamente conhecimentos e saberes indispensáveis à vida.

A necessidade de repensar um novo paradigma educacional que atenda as carências contemporâneas, admite uma reflexão acerca do contexto social atual o qual passa por momentos de crise, e a escola coloca-se como veículo condutor para novas possibilidades paradigmáticas diante deste grande desafio.

O mundo vive hoje uma nova civilização, isto se dá pelas transformações ocorridas nos últimos tempos. Costuma-se definir como a era da informação em decorrência da informatização e do processo de globalização das telecomunicações a ela associada. De fato, atualmente há uma maior difusão de dados e da informação sendo reflexo do avanço das novas tecnologias que esgotam o gigantesco volume de informação e estreitam o mundo tornando mais fácil, próximo e acessível qualquer comunicação. Analisando este contexto,

Gadotti (2000) afirma que este novo cenário está transformando a organização social e por esta razão está por vir uma nova revolução: a Revolução da Informação, assim como, no passado, ocorreram a Revolução Agrícola e a Revolução Industrial.

Segundo Assmann (2001), neste novo momento a humanidade experimenta um tríptico divórcio provocando crises que afetam bruscamente a qualidade de vida e bem estar da população: o divórcio do ser humano com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. Isso traz como resultado as crises presentes no nosso meio.

O divórcio do homem com a natureza provocou a crise ecológica que vem preocupando toda a humanidade por saber que danos ambientais são reflexos das nossas ações. Diante deste desequilíbrio ecológico visto nos tempos atuais, torna-se urgente e necessária uma busca comum pela sustentabilidade, pois só com uma ação conjunta e intensa poderemos salvar o planeta.

O segundo divórcio experimentado na atualidade é dos homens com outros homens, provocando a crise ética, política, social e econômica, a qual gera uma sociedade individualista, desumana com uma desigualdade cada vez maior.

A terceira crise, gerada pelo divórcio do homem consigo mesmo, é a psicológica da qual resulta um desequilíbrio espiritual, mental e motivacional, tornando o ser humano cada vez mais solitário e infeliz – apesar de estar muitas vezes arrodado de pessoas.

Este é o perfil do novo tempo, uma civilização com seus valores em mutação, pois os pilares da sociedade estão em desequilíbrio, em crise: a família com um modelo plural, diferente da estrutura familiar tida antes, o Estado com uma crise representativa da ética, a igreja com uma mutação de valores, dogmas e até linguagens, a economia com uma grande crise entre produção e distribuição e, finalmente a Escola como um pilar de extrema importância no meio social que atualmente sofre uma crise de modelo mecanicista, fragmentado, expositivista, apesar de um contexto tão globalizado como encontra-se atualmente. Infelizmente a escola ainda aposta no enfoque instrucionista, valorizando a transmissão de conhecimento. É necessário, portanto, a inserção de um novo paradigma educacional para que possa contemplar a formação de valores essenciais à vida: ecológicos (cuidar da natureza e da vida); econômicos (buscar uma economia solidária); políticos (lutar por uma democracia participativa); éticos (primar pela parceria, diálogo e reconhecimento das diferenças); sociais (buscar a inclusividade, liberdade e poder de participação nos eventos sociais) e, finalmente, os valores humanos (viver de fato a espiritualidade, paz e respeito).

Este novo modelo pedagógico implica numa ação que contemple a aquisição do sistema lingüístico a partir de situações que fomentem o poder de participação dos sujeitos nas atividades sociais que lhes forem solicitadas.

É essa a busca, pois como afirma Costa (2000), o ser humano é um ser de relações: ele existe como pessoa e torna-se pessoa à medida que se relaciona consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com a dimensão que transcende a vida.

Para atender aos desafios apresentados nos tempos atuais, assim como Morim (2001), acredita-se que é necessário promover a globalização do ser e do saber para a reintegração planetária e do desenvolvimento humano e sustentável, a partir de uma solidariedade renovada, ou seja, uma educação que tem o compromisso ético de promover a compreensão da totalidade para formação de seres reflexivos com pensamento que une e liberta. Como destaca Morim “uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana” (2000, p. 61).

Na era industrial, a educação foi um fator de crescimento individual e de ascensão social e hoje, na era do conhecimento, deve-se tornar-se um fator de inclusão social. Urge para tanto, uma educação básica de qualidade que atenda à demanda e aos desafios da contemporaneidade, isto é, uma educação que ofereça aquelas condições que, Bernardo Toro (1997) chama de “Código da Modernidade”¹², e que se configuram como instrumentos básicos para viver nesta sociedade, relacionando as competências e habilidades inerentes a esta sobrevivência.

Neste contexto de aceleradas rupturas, o ser humano encontra-se preocupado em escolher caminhos com referências sólidas e significativas para um maior equilíbrio e atuação na vida social onde dele, tudo se exige.

Alvin Tofler (1999) analisou as grandes mudanças socioeconômicas da humanidade colocando que na história humana as mudanças não aconteceram de forma tão veloz como acontece hoje e fez uma visita às transformações utilizando a metáfora das ondas.

A primeira onda surgiu há dez mil anos com a revolução agrícola, quando o homem deixa de ser nômade e caçador e fixa residência, surgindo as grandes sociedades agrícolas do passado. A segunda onda ocorreu há 320 anos com a revolução industrial que deu origem à sociedade que tem como centro as fábricas. Logo após, surge a terceira onda que

¹² Os Códigos da Modernidade são sete competências mínimas para a participação produtiva e a inserção social do ser humano no século XXI. Segundo Toro, para desenvolvê-los, o ensino deve ser contextualizado, são eles: 1. Domínio da leitura e da escrita; 2. capacidade de fazer cálculo e resolver problemas; 3. capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; 4. capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; 5. receber criticamente os meios de comunicação; 6. capacidade de localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; 7. capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

é do conhecimento, onde a força física é substituída pela mental e o intelecto humano passa a ser o centro.

Em meio a este contexto em mutação constante, a educação alfabetizadora deve ter o cuidado em perceber estes cenários e pensar em uma prática que contemple esta demanda, lembrando-se de olhar panoramicamente para o futuro quando, com certeza, as exigências sociais serão cada vez maiores.

Esta busca se legitimará quando a escola pensar na educação para a vida, em paradigmas que contemplem os desafios atuais numa visão de futuro. Assim sendo, busca-se com urgência, novas possibilidades de intervenção pedagógica que possam formar o ser humano para viver em harmonia com a natureza, com o outro e consigo mesmo, apesar de um mundo globalizado e marcado por aceleradas transformações.

Sabe-se que no momento atual, com a marca acentuada da globalização, o mundo estreitou-se consideravelmente e, assim, perdeu algumas marcas culturais resultantes, segundo Fernandes (2002), das migrações por melhores condições de vida, da fuga do serviço militar e do turismo que cresceu significativamente. Assim, a identidade acaba sendo esquecida e substituída por vivências e experiências comuns e como afirma Fernandes: “Se as sucessivas de populações deslocadas contribuíram para a globalização, foram também carregando as cores das diferenças no mosaico cultural do planeta” (2002, p. 670).

Para atender a todos os desafios apresentados e dar respostas aos conjuntos de missões Delors (1998), Coordenador do Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, deposita a sua fé inabalável no papel fundamental da educação para o desenvolvimento contínuo das pessoas e da sociedade, pois, em face dos desafios do futuro, a educação é o trunfo indispensável para a construção dos ideais de paz, justiça social e liberdade. Ainda aponta claramente como principal consequência da modernidade nesta sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo da vida e, para atender a toda esta demanda social, e de educação para o ser humano desenvolver quatro competências básicas e quatro pilares os quais servem como bússola para maior orientação rumo ao futuro:

1. Competência Pessoal (aprender a ser);
2. Competência Relacional (aprender a conviver);
3. Competência Produtiva (aprender a fazer);
4. Competência Cognitiva (aprender a conhecer).

Estes parâmetros contemplam as aprendizagens fundamentais para a vida atual que demanda cada vez mais de competências para atuar de forma eficiente em todas as

instâncias sociais. Aprender a conhecer é o primeiro pilar apresentado e implica em conhecimento progressivo e cumulativo. Como hoje vive-se o momento da informação e do conhecimento, deve-se saber não só onde encontrá-lo, mas principalmente aprender a pensar a realidade, pensar o já feito e dito, pensar sobretudo o novo para reinventar o futuro. Conhecer e aprender neste momento histórico de mutações e informações não tem tempo próprio nem espaço definido; a escola é o espaço privilegiado, mas não exclusivo. Em todos os espaços há aprendizagem e sempre é tempo para esta busca.

O fazer chega como parâmetro também indispensável para a educação do novo tempo, pois a competência produtiva neste espaço informacional torna-se imprescindível, até porque deixou de ser puramente instrumental, pois nos dias atuais vale mais o pessoal para que o profissional seja mais produtivo através de atividades coletivas, pautadas no diálogo, na resolução de conflitos e estabilidade emocional que são, na verdade, qualidades humanas e devem permear esta articulação do conhecimento e técnica fora das paredes da escola no meio social.

Aprender a conviver também é apresentado como referência para a educação, por trazer a idéia de interdependência na sociedade contemporânea para que de fato a democracia se efetive e consolide com a participação co-responsável da população em atitudes pautadas no respeito e na solidariedade compreendendo que uma depende da outra.

Por fim, aprender a ser é apresentado como pilar último que compreende a capacidade de autonomia, sensibilidade, ética, responsabilidade pessoal e espiritual bem como iniciativa no desenvolvimento integral do ser que passa do crescimento da responsabilidade pessoal à realização coletiva. Embasa-se no mais profundo respeito à vida que através de sua vivência cotidiana, torna-se melhor para si e para o mundo.

Nesse contexto, a sociedade atual proporciona múltiplas oportunidades de aprendizagens, pois o momento do conhecimento informacional traduz-se por redes do conhecimento em unidades dinâmicas e criativas com articulações de vínculos. Para tanto, a escola – como instituição privilegiada do trabalho com o conhecimento – precisa adotar uma prática inovadora, dar exemplo e ousar cada vez mais e não reproduzir o que existe. Só com uma ação que contemple os novos desafios, mudando a lógica da construção do conhecimento teremos de fato uma vivência escolar/social prazerosa e feliz, porque a aprendizagem deve ser de longo e para a vida. Sobre este contexto Morim faz uma colocação provocativa: “Mas a educação pode ajudar a nos tornar melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas” (2000, p. 11).

Diante destas discussões em torno das demandas atuais como reflexo de uma longa história, torna-se mais evidente a necessidade de uma educação pautada na vida e para a vida, onde as questões sociais sejam fonte pedagógica para a apropriação da linguagem escrita através de uma prática interativa e viva, desconsiderando a visão de que o conhecimento se dá de forma descontextualizada e a alfabetização de forma cumulativa.

Entra em declínio o conteudismo, o trabalho fragmentado as aulas meramente expositivas em que a figura do professor é peça principal para aquisição de qualquer conhecimento. A interatividade caracteriza a postura alfabetizadora para que o educando vivencie a negociação de significados e junto ao professor, dialeticamente possam descobrir novos caminhos e novos significados para aquisição do conhecimento.

Sobre este novo paradigma Dowbor (1998, p. 259) coloca que neste cenário educacional “a escola deixará de ser ‘lecionadora’ para ser ‘gestora do conhecimento’, como sua matéria prima é o conhecimento informacional na era da informação, pela primeira vez, a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento”.

Com a inclusão destas novas necessidades sociais torna-se indispensável a inserção de um paradigma inovador na educação que quebre a idéia de transmissão, pois como coloca Freire (1996, p. 134) “[...] ensinar não é transferir a inteligência do objetivo ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de interligar e comunicar o inteligido”. Diante disso, faz-se preciso compreender o indivíduo como um ser “interativo” que, através de mediações com a linguagem como principal agente mediador, é capaz de promover o encontro com o objetivo do conhecimento.

Paulo Freire como principal patrono da concepção progressista da educação deixa importante legado para a teoria do conhecimento, tomando como princípio a base social-interacionista. Basta pensar em alguns princípios defendidos em suas obras: a epistemologia dialética que embasa o seu pensamento pedagógico, a crítica à educação bancária, o ensino a partir das condições atuais, sócio-culturais, ideológicas e existenciais, buscando a superação destas condições, a concepção do sujeito que aprenda, o papel diretivo da intervenção pedagógica, dentre outros princípios que tem como base a vinculação da prática pedagógica com a vida e sua função social.

A inserção de um novo paradigma educacional não depende necessariamente dos recursos tecnológicos, mas de uma atuação instigante em que o ambiente de ensino-aprendizagem proporcione oportunidades para o pensamento, a criatividade, a interatividade e a participação autônoma.

A criação de novos ambientes educacionais que estabeleça um clima aberto, inovador, investigativo e interativo é responsabilidade de todos os segmentos educacionais, pois há uma necessidade da valorização constante da descoberta para que professor e estudante aprendam problematizar e juntos encontrar novas possibilidades e caminhos.

Nesta perspectiva, este novo ambiente deve estar respaldado em contribuições teóricas que partem do princípio que é preciso compreender a ação do sujeito no processo de aquisição do saber a fim de que se busque novos caminhos para adaptar o ambiente escolar ao contexto atual.

Eleger o sociointeracionismo como base deste ambiente educacional inovador, traz como pano de fundo a idéia de pluralidade, interatividade, inter-relação e intercâmbio crítico entre saberes desenvolvidos por diferentes teóricos na área da alfabetização.

O novo espaço alfabetizador que se quer desenhar deve considerar o conhecimento como interação recíproca entre sujeito e objeto que estão em constante processo de construção. O centro de seu percurso é o indivíduo em caminho da aprendizagem e, como Piaget (1974), acredita-se que, para contemplar os desafios da contemporaneidade, o conhecimento deve ser construído pelo sujeito através de ações sobre o objeto, pois assim jamais será esquecido. Desta forma o objetivo da educação neste cenário é possibilitar que aprenda e se aproprie deste novo conhecimento por si só, conquistando desta forma suas próprias verdades. Para ele, a raiz do fracasso da educação formal se deve ao fato de se iniciar pela linguagem ao invés de fazer pela ação real.

Este paradigma educacional busca uma prática pautada na vida, na aprendizagem pela descoberta, na mediação, para fazer uso social do conhecimento apropriado e, assim, intervir positivamente no seu entorno sociocultural.

Hoje com a tempestade de informações sociais, não é difícil promover situações de aprendizagens significativas, mesmo porque a informação é elemento básico para que a aprendizagem aconteça de fato. Para tanto, é necessário que esta aprendizagem seja construída num ambiente sociocultural de troca, diálogo e mediada por ferramentas e símbolos e não com mera transmissão de informação.

Defende-se, nesta abordagem, uma atuação ativa - o aluno não recebe passivamente a informação, mas atua num ambiente aberto, estabelecendo diálogos e parcerias entre os pólos objetivo e subjetivo do seu pensamento. Para tal Almeida (2000, p. 36), coloca que "é necessário que o professor crie um ambiente que estimule o pensar, que desafie o aluno a aprender e a construir conhecimento individualmente ou em grupo".

Se o que se deseja para este novo ambiente educacional é uma ação que provoque mudanças, exige-se uma prática transformadora, abolindo a fragmentação e a instrução, para que se promova uma verdadeira transformação socioeducacional. Isso significa uma mudança de paradigmas que favoreça a formação de cidadãos mais autônomos e críticos para construir o próprio conhecimento e participar da construção de uma nova sociedade.

Considerando este novo paradigma educacional exigido, Kilpatrick (1965) destaca que se deve impor pelo menos três condições básicas para a escola:

1ª deve ser penetrada de vida, de um viver real, porque, sem isso, não poderá oferecer as condições completas da aprendizagem; 2ª deve ser ambiente propício à atividade dos alunos, onde seus empreendimentos formem unidades típicas de aprendizagem...; 3ª precisa ter professores que, de um lado, nutram simpatia pela infância e pela juventude, cômicos de que o desenvolvimento só se dá pela atividade progressiva do aluno; de outros que vejam e saibam que o desenvolvimento só pode ser considerado como verdadeiro, quando propicia elementos de autocontrole, sempre crescente; que saibam, ainda, que o desenvolvimento assim avaliado pelo autodomínio só se efetua, quando melhores e mais adequados meios de conduta possam ser gradativamente adquiridos pelos próprios discípulos; que tenham em mente, por fim, que a experiência e a cultura da espécie representam um tesouro de valor incalculável e fonte de provisão, nunca acabada ou perfeita, mas sempre disponível para utilização mais rica e perfeita (1965, p. 77).

Uma prática pedagógica inovadora que pode contribuir na formação do sujeito autônomo, ativo e responsável, capaz de participar e interferir diretamente nas questões sociais com criticidade e visão de futuro.

Diante das idéias tecidas até aqui, as quais revelam a urgência da inclusão de novos paradigmas, principalmente no que se refere ao processo alfabetizador, ressalta-se a necessidade de inserção do letramento nesse processo de aquisição da leitura e da escrita associado à capacidade de fazer uso social competente e autônomo de práticas que envolvem estas linguagens.

Gadotti (2000) muito sabiamente colocou que o novo depende de um direcionamento e orientação ético-político-pedagógico e uma filosofia que enlace essa inovação. Esta concepção acerca dessa discussão é bastante pertinente visto que se acredita que só com uma política educacional responsável, voltada para o diálogo, a construção, a interação e a cooperação exercita verdadeiramente uma inovação pedagógica.

O letramento, aqui, ganha corpo enquanto uma proposta pedagógica, inovadora junto ao processo alfabetizador, justamente por romper e superar paradigmas que defendiam a memorização e descontextualização deste processo, negando o contexto social dos sujeitos.

É com a proposta de alfabetizar letrando, apoiada nas concepções de grandes teóricos da alfabetização que se acredita dar um salto qualitativo para uma inovação pedagógica com uma política educacional séria que contemple todos os sujeitos de forma que atenda às suas necessidades sociais.

2.2 Inovação no Processo Alfabetizador: Mudança, Renovação ou Transformação?

Respaldando-se nos desafios apresentados nesta nova ordem social o momento pede uma reforma educativa que promova mudanças significativas, principalmente no âmbito da alfabetização, exatamente por representar o pilar de base para o crescimento do sujeito.

Neste momento histórico, marcado pelo gigantesco crescimento tecnológico e das informações são veiculadas de forma acelerada, urge uma mudança consubstancial no sistema educacional, buscando uma maior aproximação do contexto vivenciado nesta nova conjuntura.

Moraes (1997) enumera, para a baixa qualidade da escola pública no Brasil, várias causas, estruturadas em quatro princípios básicos: o primeiro remete à precariedade na organização do sistema de ensino em todo país; a segunda refere-se à absurda falta de sensibilidade por parte do modelo educacional que não privilegia a aprendizagem como alvo de sua prática; a terceira diz respeito à insatisfação de toda comunidade devido a escola não aproximar-se do mundo e do dia-a-dia do seu público; e, finalmente o último que implica na falta de motivação dos profissionais da educação pela falta de qualificação e reconhecimento.

Na concepção da autora, para mudar essa situação e ultrapassar este paradigma que não atende às necessidades apresentadas neste contexto, é preciso que o sistema educacional traga o aluno para ser sujeito social, capaz de produzir, interagir e interpretar criticamente a realidade, através de uma prática pedagógica norteada pelo entorno social destes sujeitos de modo que vivifique e intencionalize o processo de aprendizagem.

Diante desta realidade apresentada, há uma pressa em se romper e ultrapassar o paradigma tradicional pela ineficiência de explicar a realidade, pois os novos cidadãos precisam estar preparados para lidar com os novos instrumentos e situações sociais que estão presentes na realidade atual.

Neste contexto de busca para o cenário educacional, Toffler assinala que “a mudança é o processo pelo qual o futuro invade as nossas vidas, e é importante examiná-la

bem de perto, não apenas a partir das grandes perspectivas históricas, mas também do ponto de vista dos seres vivos, palpitantes, que a vivenciam”. (1984, p. 13).

É na perspectiva de futuro que a inovação pedagógica invade o cenário educacional propondo paradigmas que atendam este perfil sociocultural. O letramento, enquanto proposta que vai além da alfabetização, traz em si uma concepção inovadora para esse processo de reinvenção e reconstrução.

Nas idéias de Cunha (1998), a inovação requer uma ruptura necessária que busque uma nova configuração do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade. Pressupõe uma quebra de paradigma e não simplesmente a inclusão de novidades, envolvendo uma mudança na forma de compreender o conhecimento.

A inovação se realiza em um contexto sócio-histórico enquanto processo essencialmente humano. Desta forma deve ser pensada não de forma abstrata, mas de forma real que todos possam buscar mudanças significativas de superação paradigmática, rompendo com modelos ultrapassados que não dão conta das situações atuais.

Conforme discutido anteriormente, esta inovação pedagógica emerge da exigência social de um sistema educacional renovado, devido às mudanças que vêm ocorrendo nos últimos tempos. O mercado de trabalho por sua vez necessita de pessoas proativas, com visão de futuro, iniciativa, conhecimento, criatividade, autonomia e competência para resolver as diversas situações apresentadas.

Nesta conjuntura, um novo enfoque pedagógico precisa ser despertado, principalmente no que diz respeito ao processo alfabetizador, pois constitui a base para a formação social e autonomia do sujeito. Isso requer uma mudança de postura na relação pedagógica e quebra de paradigmas para de fato haver a transição e a ruptura de um modelo pragmático para uma nova postura, como uma extensão da sociedade, que venha revelar toda evolução de um contexto inovador.

De acordo a esta discussão Toffler (1984) elucida a necessidade de uma revolução educacional, sinalizando as exigências do sistema tecnológico do futuro.

A tecnologia do amanhã requer não milhões de homens levemente alfabetizados, prontos para trabalhar em uníssono em tarefas infinitamente repetitivas, nem homens que recebem ordens sem piscar, conscientes de que o pão se consegue com a submissão mecânica à autoridade, mas sim de homens que possam fazer julgamentos críticos, que possam abrir caminho através dos ambientes novos, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos numa sociedade em rápida mutação. Requer homens que, na terminologia sugestiva de C. P. Snow, “têm o futuro no tutano de seus ossos”. (p. 323-324).

Faz-se urgente uma inovação educacional voltada para o presente/futuro, na formação de sujeitos que possam atuar com agilidade e precisão numa sociedade em constante evolução e mudança. Para isso, a aquisição do sistema de escrita não é suficiente, mas também uma preparação para participação ativa e efetiva destes seres no meio social, pois, segundo Toffler, o principal objetivo da educação “deve ser aumentar a capacidade de luta do indivíduo.” (1984, p. 324).

Com este poder de participação ativa no cenário social, esta discussão ganha corpo, à procura de uma prática pedagógica, uma concepção educacional que prime pela atuação dos sujeitos nos diversos eventos sociais apresentados. Para isso a inovação espera-se, principalmente no campo alfabetizador, onde se inicia o domínio do sistema de escrita, que deve ser pautado nas demandas apresentadas nas diversas situações reais de uso da escrita e da leitura.

Os desafios apresentados, convidam para uma mudança profunda. Segundo Lerner (2002), as reformas educacionais costumam tropeçar em algumas resistências e as instituições escolares sofrem uma tensão entre a rotina repetitiva e o modismo. Para ela,

Ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fator suficiente para justificar a adequação de conteúdos e métodos, costumam aparecer e se difundir no sistema escolar “inovações” que nem sempre estão claramente fundamentadas. Como costuma ocorrer com a moda, em muitos casos essas inovações são adotadas não porque representam algum progresso sobre o anterior, mas simplesmente porque são novidades. (LERNER, 2002, p. 29).

A inovação, para Lerner (2002), tem sentido quando faz parte da história do conhecimento pedagógico e, concomitantemente, retoma e supera o já construído. Acredita-se que as inovações promotoras de progressos educacionais não são simples de ganhar corpo no sistema escolar, dando lugar a modismos pedagógicos que não afetam a essência do processo educativo.

A conquista de novos paradigmas pedagógicos implica uma superação do processo de alfabetização não negando a sua relevância para uma convivência social autônoma. Busca-se entretanto o letramento enquanto uma prática revista e inovadora que emerge dos apelos de um contexto social grafocêntrico e em constante mutação.

Nesta busca por inovações pedagógicas, principalmente no campo da alfabetização, é interessante tecer algumas reflexões e considerações acerca do tema. Para tanto, surgem algumas indagações: O que é inovação? Quais os conceitos pedagógicos que contemplam a inovação? Como inovar na educação? Quais as referências inovadoras no

processo de reconstrução da alfabetização? Estas questões nortearão esta discussão na busca por um paradigma alfabetizador que revele o perfil sociocultural contemporâneo.

Pela abordagem conceitual da inovação percebe-se que envolve posições diversas e como declara Cunha (2000, p. 139) “a inovação não é um termo que se declara por si só”, é exatamente por isso que algumas definições serão destacadas a fim de haver melhor compreensão e sirva, conseqüentemente, de referência para uma melhor aplicabilidade pedagógica.

Inovação é entendida por Luft (1999, p. 392), como “introduzir novos conhecimentos, métodos, processos, [...] é renovar”. De acordo com o autor é um ato essencialmente renovado e a mudança expressa esse movimento. De fato, propõem-se esta renovação, reinvenção, mudança e reconstrução.

É nesta perspectiva de mudança – não só no campo conceitual, mas na práxis pedagógica – que se direciona esta discussão. “Inovação é uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes” (Gonzalez e Escudero 1987 apud Hernández et al 2000, p. 29).

Diante das concepções apresentadas torna-se evidente a idéia de mudança, de transformação educacional: “a palavra inovação refere-se a como tornar permanente a atitude de mudança” (HERNÁNDEZ et al., 2000, p. 199).

Contrariando as idéias abordadas, Cardoso (1992) declara que o termo inovação não é sinônimo de mudança, renovação ou reforma, como frequentemente é utilizado. Para a autora a inovação é mais do que uma mudança qualquer, é uma mudança conscientemente assumida e deliberada, objetivando a melhoria da prática educativa. É mais do que uma simples renovação e reforma, pois implica uma ruptura com a realidade atual trazendo algo novo e constituindo-se através de uma ação conjunta e não de um poder legislador.

Diante desta afirmação o conceito de inovação ganha uma maior abrangência na medida que transcende os termos acima mencionados. Inovação implica trazer o novo através de uma ação consciente com esforço e persistência coletiva. Caracteriza-se, sobretudo, como um processo aberto não como fim em si mesma, mas um meio para transformar a educação escolar.

Nesta discussão em torno da definição de inovação Carbonell (2002) traz uma importante contribuição por considerar como

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (2002, p. 19)

Sem dúvida este é um conceito bastante amplo que contempla a riqueza do termo, pois envolve processos e intervenções intencionais que objetivam modificar e quebrar paradigmas pedagógicos que não respondem aos apelos sociais.

Hanssenforder (1974) ressalta que apesar da importância da distinção entre inovação e mudança, estes conceitos estão diretamente interligados, justamente por considerar a inovação como um tipo de mudança que permite ser localizada na prática do professor, enquanto que a mudança, por ter um caráter mais geral, é mais difícil de ser identificada.

A inovação passa a ser entendida como o caminho que impulsiona a buscar mudanças significativas na práxis pedagógica. Esta é, sem dúvida, a intenção primeira desta reflexão: a busca de uma nova ação alfabetizadora que contemple as necessidades apresentadas. Neste caminho, o letramento aparece enquanto um instrumento inovador que acontece nas ações alfabetizadoras a chama da realidade social proporcionando uma aprendizagem significativa e viva, sendo os alunos os atores do processo e as demandas sociais os instrumentos norteadores.

Nesta mesma linha de pensamento, Ferratti traz uma brilhante contribuição para esta discussão com definições dos termos inovar e inovação. Para ele inovar significa "introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo" (FERRATTI, 1995, p. 62). Estas melhorias destacadas pelo autor se apresentam relacionadas ao sistema de valores de todos que buscam promover a inovação. Sobre este conceito ele declara:

A análise do conceito de inovação de uma perspectiva pedagógica depende do particular conceito de educação que oriente o procedimento inovador e que portanto, deve ser tomado como seu parâmetro. Por outro lado, deve-se considerar que em uma determinada concepção de educação as ações e procedimentos que a concretizam (rotineiras ou inovativas) ocorrem num processo e num tempo concreto que a influenciam a curto, médio e longo prazo e que, a longo prazo, sofrem sua influência. Essa realidade onde ocorre o processo educativo, juntamente com a própria concepção de educação que a inspira; serve como critério para julgar a adequação da inovação (FERRATTI, 1995, p. 63).

Neste sentido, a inovação não acontece de forma solta, isolada, mas articuladora ao contexto sócio-histórico e cultural. Chevallard (1982 apud Lerner 2002 p. 30) declara que “a novidade não é interessante como tal e não pode ser buscada por si mesma”. Desta forma, a produção da inovação como defende Ferretti (1995) deve ser como uma criação de respostas novas aos desafios promovidos por um contexto, a partir de sua análise crítica e das contribuições efetivas que tais respostas podem oferecer para vencer os desafios e produzir melhorias no objeto que é alvo de inovação.

Sobre esta questão, Messina (2001) revela que nos dias atuais a inovação é um termo aberto, capaz de adotar diversas formas e significados, associados com o contexto no qual está inserido, representando um meio para transformar os sistemas educacionais através de um processo que acaba transformando também o espaço social e o próprio sujeito.

Ainda dialogando com os vários conceitos de inovação sinaliza-se a definição da literatura especializada apresentada por Enricone (2001, p.43) a qual é revelada-se como “mudança concreta e delimitada, envolve a idéia de modificação do que existe ou da forma de realizá-la. A inovação implica revisão e transformação e pode incluir a idéia de revisão continuada.”. Para o autor os termos reforma, renovação, revisão e mudança estão bem próximos e implicam sobretudo em transformação da práxis educativa.

Após toda esta discussão em torno dos conceitos inovação, um ponto fica claro: a educação não está atendendo à complexidade dos problemas apresentados os quais impõem um papel ativo dos sujeitos e a escola não pode permanecer alheia e indiferente. É necessário um movimento inovador, pois como declara Enricone (2001, p. 45), “a inovação, planejada como atividade de formação, inicia-se pela necessidade sentida”. A inovação torna-se, portanto, um desafio a ser enfrentado para que a educação venha exercer o seu papel de formar o sujeito para atuar com independência nas várias situações que a vida e a sociedade apresentam.

A inovação nasce pela necessidade sendo este um momento que pede o grito de mudança pedagógica, uma vez que o ato de educar está cheio de incompletude e o professor – apesar de não ser o único criador da inovação – é o agente ativo por suas próprias convicções, valores e consciência enquanto sujeito cognoscente de transformação social.

A educação precisa ser repensada e a melhor forma é aquela que provoca mudanças qualitativas no processo pedagógico. Para tanto, o professor deve ter a competência para mediar o processo de construção do conhecimento, favorecendo a interação, autonomia e, conseqüentemente, possa contribuir na construção de um “andaime” garantindo a sustentação da aprendizagem de forma interativa.

Uma proposta moderna e inovadora da educação alfabetizadora implica primeiramente em compreender a dinâmica do conhecimento de forma mais abrangente, tentando imprimir nos espaços escolares os saberes emergentes da sociedade. Para tanto, há necessidade de

[...] uma parceria entre o setor educacional e a comunidade, para explorar e construir conhecimentos segundo as necessidades de seu desenvolvimento, numa dinâmica de articulação em que a instituição educacional assume o papel de mobilizadora de transformações, e o professor, o papel de promotor da aprendizagem (ALMEIDA, 2000, p. 14).

Para contemplar a emergência de uma prática pedagógica inovadora em tempo da comunicação e informação, na era da civilização eletrônica e da imagem, destaca-se o letramento não como abstração, mas uma prática revelada nas mais diferentes situações, espaços e atividades de vida social impregnadas por condições vivas e reais.

Desta forma, o letramento, como um conceito mais amplo do que alfabetização, apresenta-se neste contexto, enquanto uma possibilidade de inovação no campo do alfabetismo. Exatamente nesta intenção que as discussões em torno da alfabetização e do letramento tecidas aqui, tornam-se pertinentes para que possam ajudar na apropriação deste fenômeno educacional. Segundo Prado,

[...] o aprendizado de um novo referencial envolve mudança de mentalidade [...]. Mudança de valores, concepções, idéias e, conseqüentemente de atitudes, não é um ato mecânico. É um processo reflexivo, depurativo, de reconstrução, que implica em transformação, e transformar significa conhecer (1993, p. 99)

As concepções teóricas contribuem para o entendimento e apropriação da proposta sugerida por Magda Soares de alfabetizar letrando, que traz o fenômeno do alfabetismo funcional, enquanto uma inovação pedagógica, superando todas as propostas fechadas e distantes da realidade social vivenciada.

As formulações teórico-práticas de Freire no campo político-pedagógico oferecem os pilares para a valorização da cultura e compreensão dos processos de formação e transição do conhecimento ingênuo para o científico, tendo a educação papel relevante para a formação da consciência crítica. Estas reflexões ganharam vida na criação de um sistema de alfabetização possibilitando autonomia e consciência crítica, desta forma, abre um caminho epistemológico que redimensiona o processo alfabetizador.

No campo da psicologia marxista, Vygotsky apresenta-se como grande contribuidor para o entendimento das funções superiores da inteligência como desenvolvimento cultural e o educador como mediador desse conhecimento. Ele não considera o processo de aprendizagem como uma sucessão linear de etapas, mas sim, como um processo que leva em conta o modo como os seres humanos vão desenvolvendo suas visões sobre o mundo, o que implica uma ampliação da concepção do aspecto cultural como campo fundamental na construção do saber.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), a partir de estudos teórico-práticos da psicogênese da língua escrita, ajudam a entender como se dá o processo de construção da aquisição da linguagem escrita, contribuindo para uma maior reflexão e seleção das melhores abordagens para o processo de alfabetismo. Esse estudo representa um salto qualitativo no trabalho pedagógico em alfabetização, justamente por colaborar para uma melhor compreensão científica do processo de aprendizagem da escrita.

Estas contribuições apresentam elementos na direção de caminhos que possibilitem ajudar os educadores a olharem de forma clínica as práticas atuais, buscando novas propostas pedagógicas para o campo da alfabetização. Neste momento uma nova concepção será refletida e destacada nesta investigação: o letramento.

Em consonância com as concepções discutidas anteriormente esta nova abordagem para o campo da alfabetização também vê o processo como um ato essencialmente criativo e político; os sujeitos envolvidos são vistos como cognoscentes e ativos e caminham em busca do conhecimento através da interação com o objeto e as relações socioculturais.

Esta nova proposta pedagógica para a alfabetização pressupõe acima de tudo uma mudança de concepção e postura em relação a práticas mecanicistas que vêem o aluno não como um sujeito ativo e construtor da aprendizagem, mas como um indivíduo dependente e passivo. Esta busca implica segundo Franchi:

[...] um trabalho pedagógico que mostre uma alfabetização que se aproxime do processo natural do desenvolvimento psicológico do sujeito, acompanhando a maturação dos processos cognitivos envolvidos; por outro lado, que não situe esse processo exclusivamente no sujeito alfabetizando, mas nas relações sociais mais complexas que supõe a formação do conhecimento como “construção” social e coletiva, estreitamente vinculada aos usos sociais da linguagem [...] a alfabetização se vincula sempre a processos significativos e interativos [...] no diálogo, na discussão e contradição (2001, p.13-14).

Portanto, a proposta de uma reconstrução da alfabetização casada com o letramento parte de uma concepção socialmente real e culturalmente pedagógica em que Magda Soares, utilizando-se de teorias inovadoras, consegue superar no sentido de propor uma prática que ultrapasse a idéia limitada da alfabetização enquanto aprendizagem da leitura e escrita, lançando o desafio de alfabetizar letrando para que, além do domínio da técnica da leitura e escrita, consiga fazer uso social através de práticas concretas. Diante de toda esta discussão sobre um novo enfoque para a alfabetização, Mello e Ribeiro afirmam que:

Acredita-se que é possível proporcionar uma educação pautada no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, preparando-os para resolverem situações problema. Alunos e educadores precisam reencontrar o desejo de buscar e construir conhecimentos para que possam encontrar seu lugar no mundo e (quem sabe) provocar as mudanças tão desejadas (2004, p.178).

Todas estas abordagens referenciadas servirão de base teórica para esta pesquisa, uma vez que respaldam as inquietações acerca do tema investigado “os impactos das práticas alfabetizadoras no processo de letramento: uma abordagem inovadora para o alfabetismo funcional”.

2.3 Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: Um Compromisso Que Transcende a Leitura da Palavra.

A problemática atual da alfabetização-analfabetização no país é reflexo das características históricas, marcadas por diversos momentos da educação brasileira, nos quais a relação contraditória com as transformações econômicas, sociais, culturais e de suas lutas pelo poder político são usadas como instrumentos ideológicos de dominação e submissão, que a cada dia fortalecem a desigualdade social. Desta forma, a educação fica alheia às necessidades do sujeito incorporando uma atuação capitalista intelectual, condicionando o trabalho pedagógico a uma relação de poder e transformando a função social do ensino em alienação e despolitização do sujeito (SARUP, 1980).

Diante deste contexto globalizado, percebe-se suas influências e impactos sobre as políticas educacionais, afetando principalmente a Educação de Jovens e Adultos com propostas conservadoras que não se adequam às demandas sociais atuais. As medidas

educacionais privilegiam a educação básica para crianças reduzindo a chance de uma iniciativa de valorização e crença na área da educação de jovens e adultos.

Percebe-se nos momentos atuais uma significativa redução dos postos de trabalho, reflexo do avanço tecnológico, provocando o afunilamento da disputa por emprego que cada dia que passa são exigidos níveis mais elevados de formação. Desta forma, para o sujeito inserir-se no mercado de trabalho é exigida uma formação mais ampla e não apenas o treinamento de uma técnica específica, pois esperam trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolverem situações problemas coletivamente.

A emergência nesta nova ordem é promover uma educação para a formação de um homem novo, consciente de suas capacidades e detentor de senso crítico, responsável, transformador de sua realidade e criador de um novo perfil social.

As demandas da sociedade atual remetem a educação de jovens e adultos a alcançar novas dimensões de modo a garantir o acesso aos bens culturais, aos conhecimentos científicos e tecnológicos necessários à participação social e à inserção no mundo do trabalho, mas, sobretudo à formação de um sujeito integrado política, econômica e socialmente.

É importante ter em mente que o valor da escola para os jovens e adultos transcende a mera aquisição da leitura e escrita, bem como as expectativas de aprendizagem destes sujeitos alvos. A alfabetização exerce um papel ímpar na formação do sujeito autônomo, promovendo uma nova vida e uma nova visão de mundo com seu poder de participação.

É perceptível as diferentes concepções e finalidades da leitura e da escrita estão diretamente relacionadas com as mudanças não só no plano educacional, mas também no contexto político e sociocultural do país e isso demonstra a emergência atual de políticas públicas sólidas principalmente para educação de pessoas jovens e adultas que contemplem a inovação vivida no cotidiano com práticas pedagógicas que objetivem o resgate da dívida histórica com todos os sujeitos marginalizados e excluídos socialmente.

Sobre esta discussão Mortatti (2004) declara que, aliado a algumas conquistas sociais, o momento atual enfrenta dívidas assustadoras que precisam ser minimizadas e revela:

Após quinhentos anos de história, chegamos ao século XXI com uma população de aproximadamente 170 milhões de habitantes e, no plano social, muitíssimas dívidas e perplexidades convivendo com algumas conquistas: uma taxa percentual de analfabetismo com tendência de queda e um elevado

e, por vezes, controverso, número de vinte milhões de analfabetos: um significativo aumento nas taxas de escolaridade e escolarização e imensas dificuldades em se conseguir algo mais do que “alfabetizados”, quando isso é possível. (MORTATTI, 2004, p. 120).

Diante desta realidade apresentada, a autora deixa claro que após este percurso histórico as possibilidades teóricas e práticas no campo educacional estão esgotadas e urge caminhos para superação através de paradigma pedagógico que busque o resgate da dívida histórica com os excluídos da participação sociocultural.

De acordo a esta problemática, programas de políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos devem assegurar a valorização da formação dos sujeitos de forma que contemple as diversidades de suas necessidades sociais. Para tanto, deve partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, na identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Fernandes sinaliza a importância de a sociedade brasileira consolidar sua democracia. Para ele esta busca “consiste em colocar os trabalhadores, os excluídos e os oprimidos, os incultos e os semi-cultos nas malhas da rede escolar” (1989, p. 13).

Diante deste contexto discutido, atualmente uma secretaria foi criada objetivando combater a exclusão educacional reunindo programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Para contemplar o processo de alfabetização foram destinados oito meses e para o ciclo acelerado de educação delimita-se um período de três a quatro anos até a conclusão do ensino médio. Este setor pretende transformar o programa Brasil Alfabetizado no eixo central da inclusão educacional de jovens e adultos. O objetivo do programa centra-se na erradicação do analfabetismo entre jovens e adultos e a redução significativa nas demais faixas etárias.

O Brasil Alfabetizado é um programa sistematizado com base em repasse de verbas do governo federal para prefeituras, Estados, ONG^s e entidades em geral, com projetos significativos de alfabetização. Desta forma, são várias as tentativas e expectativas de reduzir o índice de analfabetismo de jovens e adultos no Brasil, mas há muito o que fazer, pois a alfabetização exerce grande impacto sobre o sujeito e a sociedade. Paulo Freire, há alguns anos, deixou uma grande lição quando afirmou não acreditar em programas de alfabetização de massa. Para ele o programa só poderia ser libertador se efetivamente fosse alimentado do contexto histórico de luta pela cidadania, onde os sujeitos-alvo tivessem consciência do papel social, libertador e transformador da alfabetização.

Eu não creio em programas de alfabetização de adultos que sejam simplesmente organizados por alguns educadores em algum lugar e depois oferecidos para analfabetos em todo país. Isso não funciona. [...] Os programas de alfabetização de adultos são eficientes em sociedades em que o sofrimento e a mudança têm criado uma motivação especial nas pessoas para ler e escrever. [...] A revolução na Nicarágua foi o último exemplo disso. [...] As pessoas (citando os negros norte-americanos do sul do país que se alfabetizavam nas Escolas de Cidadania, no período de luta contra o *apartheid*, nos anos 50) queriam e precisavam aprender a ler e a escrever, justamente a fim de ter mais possibilidade de serem elas mesmas. [...] Podemos, então, ver uma coincidência: de um lado, pessoas necessitando [...]. Pois, naquele momento, para aquelas pessoas, ler e escrever era realmente um instrumento importante e também um sinal de respeito, de auto-respeito (FREIRE; HORTON, 2003, p. 94-95).

Paulo Freire (2002) defende que a Educação de Adultos deve ser entendida como Educação Popular, justamente pela exigência da compreensão crítica dos acontecimentos do meio sociocultural. Para Freire, os conteúdos ensinados devem estar embebidos dos acontecimentos cotidianos e os educadores não podem fugir desta realidade.

Desta forma, a Educação de Adultos deve ser essencialmente uma proposta política e mobilizadora, em que os sujeitos envolvidos sejam instrumentos ativos, criativos e construtores através de uma prática articulada entre o conhecimento popular e o científico. Neste processo democrático e vivo é necessário compreender o educando como “um sujeito cognoscente, que, por isso mesmo, se assume como um sujeito em busca de, e não como a pura incidência da ação do educador” (FREIRE, 2002, p. 16).

Para Freire (2002) o ponto de partida da ação docente deve ser sempre o próprio educando, pois a prática educativa, enquanto uma questão política, deve respeitar o sujeito nas suas necessidades e desejos de modo que detone daí possibilidades para superação do saber ingênuo proporcionando um conhecimento crítico. Para ele os sujeitos devem se envolver “[...] em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo” (FREIRE, 2002, p. 16).

Precisa-se de uma ação pedagógica baseada nas práticas cotidianas, na valorização do senso comum para que a partir daí possa superá-lo com ações significativas e com intencionalidade social e assim os sujeitos possam construir a história e ser construída por ela. Como afirma Freire (2002, p. 17): “O tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele”.

Usar a leitura e a escrita como meio de interação com o mundo é o grande desafio, para isso a escola precisa preparar os sujeitos para interagir sobre sua realidade apoiando-se nas demandas sociais como norteadores da ação pedagógica. Para que isso aconteça é

necessário muito mais que reformas, domínio de códigos e construções nos espaços da sala de aula. Requer uma prática educacional permeada com princípios teórico-metodológicos consistentes que atendam às necessidades de aprendizagens dos alunos.

Apoiada nas idéias de Ferreiro, Soares declara:

O que os profissionais da educação precisam conscientizar-se sobre a alfabetização é que o papel fundamental nesse processo de construção é o de continuar desenvolvendo na escola o que as crianças já começaram a aprender sobre a leitura e a escrita fora dela. (2004c, p. 12-13).

A partir desta discussão é possível defender a aprendizagem alfabetizadora enquanto a aquisição e apropriação de conhecimentos e habilidades usadas na solução de problemas reais da vida. O sujeito que desenvolve seus conhecimentos, que se integra socialmente, descobrirá respostas e participará ativamente de atividades que modificarão a realidade e através de atitudes responsáveis e conscientes tentará melhorar o contexto social em que vive. Neste cenário, o papel do professor torna-se extremamente importante, pois é na ação direta que as propostas são efetivadas e o conhecimento técnico pedagógico é essencial para uma prática com o foco no letramento e em suas concepções onde as funções sociais são instrumentos norteadores do desenvolvimento do sujeito autônomo, criativo e responsável.

Os educadores precisam definir de forma transparente a sua prática pedagógica, percebendo-a como uma ação essencialmente social, estabelecendo um paradigma curricular que considere as relações escola-comunidade e as malhas que tecem o cenário cultural, promovendo desta forma uma práxis que valorize a experiência extra-escolar e a vinculação da educação com o trabalho e com as práticas sociais, sendo o educando sujeito do processo.

É preciso ter claro que o sujeito sabe sobre a escrita mesmo antes de ir à escola, isso se dá pelo contato com esta linguagem. Quanto maior a vivência com material escrito, tanto maior a facilidade em compreender seus usos e funções sociais. É necessário o acesso constante do educando com o código escrito para uma maior familiaridade, interpretação e aprendizagem da leitura e escrita enquanto um instrumento funcional.

A alfabetização de jovens e adultos deve ser pensada e compreendida num sentido mais amplo, tendo como desafio pedagógico contemplar não só a codificação e decodificação da escrita, mas compreendê-lo e inserir os sujeitos envolvidos no mapa dos leitores e escritores competentes. É necessário promover situações para que os educandos dominem e se apropriem da escrita, sendo capazes de resolver questões práticas e reais e fazer parte da cultura letrada.

Para que isso aconteça torna-se necessário que o educador se aproprie das práticas do letramento para que somadas com uma proposta ampla e inovadora de alfabetização possa promover uma aprendizagem significativa em consonância com a realidade social dos educandos. Refletindo sobre o letramento enquanto uma proposta necessária e urgente para este contexto grafocêntrico Skiliar afirma:

Letramento é a letra e a literatura. Para estar sendo na letra e na literatura. Estar lendo e sendo lido. Estar escrevendo e estar sendo escrito. Letramento é descentralizar o poder da escola e da escolarização do letramento. É não cair na armadilha da didática e da dinâmica tradicional da pedagogia e sucumbir no próprio poder do sujeito que lê e escreve, e que está sendo escrito e lido. (2003, p. 7).

É necessário que os educadores criem condições para que os alunos possam adentrar no universo da leitura e da escrita, apropriando-se de hábitos letrados e oferecendo as condições necessárias para que estes sujeitos possam participar ativamente de eventos sociais de letramento.

A escola de jovens e adultos deve se comprometer com a luta contra as desigualdades, promovendo a aquisição dos conhecimentos que instrumentalizem os sujeitos e que garantam a sua participação no processo de transformação social, e conseqüentemente, uma conquista mais ampla de participação política e cultural.

Paulo Freire (1996) oferece valiosas contribuições para esta conquista, trazendo reflexões sobre a competência docente. Para ele o ato de ensinar exige sobretudo respeito aos saberes prévios dos educandos para que estes sirvam de objeto de discussão para exploração dos conteúdos. Este processo se faz através do constante diálogo, do respeito às diferenças bem como do reconhecimento e valorização da identidade cultural para que assim possa assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, transformador e realizador de sonhos.

Neste contexto, Freire defende uma prática que prima pela formação de sujeitos capazes de transformar a realidade para nela intervir e recriar. Uma ação voltada para a libertação e autonomia destes seres.

A inserção de jovens e adultos no processo de desenvolvimento como cidadãos produtivos, demanda de práticas pedagógicas inovadoras que considerem o cenário escolar como "instrumento indispensável à construção da sociedade democrática, porque tem como função a socialização daquela parcela de saber sistematizado que constitui o indispensável à formação e ao exercício da cidadania" (LIBÂNEO, 1994, p. 35).

Diante destas discussões, torna-se pertinente destacar que a Educação de Jovens e Adultos representa uma dívida social não reparada com os sujeitos que não tiveram acesso nem domínio da escrita e da leitura através de textos sociais que circulam livremente, tanto na escola como fora dela. Ser privado desse acesso constitui a perda irreparável de um instrumento imprescindível para uma presença significativa da convivência social do sujeito.

Para que aconteça este reparo de inserção destes sujeitos nas malhas que tecem a cidadania, buscando uma atuação autônoma e poder de participação social é imprescindível uma política pedagógica que – como coloca Freire (1996) – possa experimentar a dialética da leitura de mundo e a leitura da palavra através de uma postura não só técnica mas principalmente política para que possa lutar contra as discriminações e desigualdades sociais.

A função reparadora da Educação de Jovens e Adultos perpassa pelo direito a uma escola ou pelo reconhecimento de igualdade de oportunidade de todo ser humano. O desafio maior não é apenas promover o ensino da leitura e da escrita, mas é também e principalmente a apropriação e uso da leitura e da escrita em práticas sociais.

Desta forma, o letramento apresenta-se como um desafio a todos os educadores que buscam, com sua ação, o resgate de uma dívida histórica com os marginalizados político, sócio e culturalmente. Ao mesmo tempo, apresenta-se como uma possibilidade de inclusão, integração e inserção destes sujeitos no mapa da cidadania, pois como declara Mortatti: “A história da educação e da alfabetização ainda continua; a do letramento está apenas começando; esperamos que com ela comece a se encerrar a história do analfabetismo no Brasil” (2004, p. 120).

2.4 Da Letra ao Letramento: Um Diálogo de Luta Para Inovação na Alfabetização

Diante de tantas exigências evidenciadas no meio social, onde os sujeitos necessitam de habilidades diversas para atuarem de forma ativa e coerente nas decisões de ordem política, administrativa, econômica e social, é inadmissível que ainda haja um número alarmante de analfabetos absolutos e funcionais. Segundo Harris e Hodges (1999) desde a declaração da UNESCO de 1988 fica claro que a disseminação do analfabetismo bloqueia o desenvolvimento econômico e social, além de ser uma violação ao direito humano básico de aprender e se comunicar de forma autônoma.

Existe uma grande preocupação na redução deste índice desde a década de 30, paralela com o processo de industrialização e isso impossibilitou a idéia do ensino básico,

gratuito e de qualidade para todas as instâncias sociais. Nas décadas seguintes a educação básica para adultos ganha identidade através de campanhas que alimentaram a reflexão e o debate em torno do analfabetismo no Brasil.

Mesmo diante dessa preocupação com a Educação de Jovens e Adultos chegamos ao século XXI com um contingente absurdo de analfabetos. Essa situação convida todos a um grande desafio: alfabetizar esses cidadãos numa perspectiva ampla e inovadora para que a partir de agora possam ser inseridos na sociedade letrada de forma atuante.

Estes jovens e adultos que representam o quadro atual do analfabetismo no país são fruto de uma sociedade desumana e altamente preconceituosa; em sua maioria são pessoas que trabalham durante o dia em atividades que exigem muito esforço físico, são mal alimentadas e isso faz com que cheguem cansadas na escola. É uma situação que precisa ter um olhar especial, bem como, uma ação política e pedagógica que revele e contemple as necessidades destes sujeitos.

Diante desta discussão, faz-se necessário um maior entendimento na questão conceitual da alfabetização de jovens e adultos bem como as limitações e dificuldades na sua efetivação. Para tanto algumas considerações são pertinentes para o diálogo com diferentes concepções acerca da alfabetização na modalidade jovem e adulto, como também um breve passeio histórico neste campo.

De acordo a UNESCO (1979, p. 1) a alfabetização de jovens e adultos “[...] está universalmente reconhecida como um fator crucial do desenvolvimento político e econômico, do progresso técnico e das transformações socioculturais”.

Esta abordagem revela a educação de pessoas jovens e adultas como um pilar indispensável para a ascensão social, isso traz um fortalecimento e legitimação desta modalidade como um requisito altamente relevante não só para a educação, mas também para o setor político, econômico, técnico e cultural do país.

Este é um conceito real que precisa ser aceito e defendido por todos que lutam pelo bem social e desenvolvimento em todas as instâncias, pois consolida a necessidade de ações político-pedagógicas que agreguem os sujeitos excluídos dos benefícios básicos que o poder público pode oportunizar: apreensão e apropriação do sistema social de escrita.

Ao pensar na alfabetização de jovens e adultos como necessária e indispensável, Paiva (1987) defende sua universalização e sua extensão aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conceitua esta educação como sendo “[...] toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma

insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1987, p. 16).

Apesar de os pesquisadores da área e profissionais da educação reconhecerem a relevância social da Educação de Jovens e Adultos, infelizmente existem muitos representantes públicos e governamentais que tem visto como um problema que pode ser resolvido com um paliativo, ou seja, a educação de adultos é entendida por muitos

[...] como uma educação “tapa buracos” destinada a remediar as falhas do sistema social educativo, encarregada de ensinar aqueles adultos que deveriam ter aprendido na escola, quando crianças [...] uma educação de pobres, como um remédio, uma educação compensatória (TORRES, 1995, p. 28).

Nesta discussão conceitual de alfabetização é pertinente considerar que esta tem sofrido várias transformações ao longo dos anos, mudando assim o enfoque da sua abrangência de acordo ao momento e necessidade histórica vivenciada.

Segundo Fernandes (2002), o conceito de alfabetização e analfabetismo só se materializa a partir da Proclamação da República do Brasil com sua primeira Constituição, com a proibição do voto do analfabeto, ou seja, entendido como as pessoas que não sabiam assinar o nome. Esse processo discriminatório em relação ao direito político do analfabeto estendeu-se até 1985 quando os mesmos conquistaram o direito político do voto¹³.

A concepção de alfabetização segundo Silva; Esposito (1990) passou a assumir um caráter técnico em 1948, sendo entendida pela Comissão da População das Nações Unidas como “a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua” (p. 64). Neste enfoque assumido, o entendimento do analfabetismo foi largamente ampliado em relação à visão anterior. É este conceito que vai direcionar as ações alfabetizadoras até meados da década de 60 quando os postulados de Freire surgem desenvolvendo programas de Educação de Adultos pelos movimentos de educação popular passando a compreender a alfabetização numa nova perspectiva: “como um instrumento de conscientização política do povo para a transformação social” (FERNANDES, 2002, p. 38).

Em 1975 esta concepção é referenciada na Declaração do Simpósio Internacional de Alfabetização trazendo uma visão adicional e ampla ao conceito de alfabetização.

¹³ Este direito foi conquistado através da Emenda Constitucional de 1985, sendo consolidado o direito do voto na Constituição Brasileira promulgada em 1988. No capítulo IV art. 14 declara que o voto é facultativo para os analfabetos pois estes são considerados inelegíveis.

A alfabetização não é só o processo que leva ao aprendizado das habilidades de leitura, escrita e aritmética, mas sim uma contribuição para a libertação do homem e seu pleno desenvolvimento. Assim concebida, a alfabetização cria condições para aquisição de uma consciência crítica das contradições da sociedade onde o homem vive e de seus anseios; estimula ainda a iniciativa e a participação na elaboração de projetos capazes de agir sobre o mundo, transformá-lo e definir metas e objetivos de um desenvolvimento humano autêntico (SILVA, ESPOSITO, 1990, p. 65).

Sem dúvida Paulo Freire foi um mestre que contribuiu de forma significativa para uma nova visão da alfabetização, principalmente para jovens e adultos, por defender uma transformação social e uma busca de cidadania a partir da práxis alfabetizadora. Sua teoria revela um ato educativo consubstanciado da realidade sociocultural e política, favorecendo à libertação do educando.

Pautado nas idéias de Freire, somadas com os estudos de Emília Ferreiro, que representa um novo marco na história da alfabetização, este conceito discutido traz a idéia da aprendizagem da leitura e da escrita vinculada a realidades concretas dos alfabetizandos, pois é pensando sobre o objeto do conhecimento e criando hipóteses sobre este objeto que o sujeito aprende.

Mello declara que apesar de uma grande abrangência na concepção de alfabetização houve muitas críticas de educadores ligados ao governo, pelo excesso de funções atribuídas à escola (técnica, econômica, política, social e cultural) e muitos educadores retomaram o caráter puramente técnico da alfabetização.

[...] a educação obrigatória no Brasil não pode continuar tendo sua identidade diluída, ora como simples política de proteção social numa perspectiva assistencialista, ora apenas como processo de formação de consciência numa perspectiva ideologizante, ora como uma vaga preparação para a vida, sem objetivar o que seria essa preparação. É preciso, de uma vez por todas, entender que a função da escola é ensinar e que, portanto, o resultado que dela deve ser esperado, avaliado e cobrado é a aprendizagem do aluno (MELO, 1995, p. 67).

Atualmente, existe um contingente significativo de ações de alfabetização de adultos e muitas delas desenvolvidas por entidades da sociedade civil que tem propostas diferenciadas, porém o conceito que vem norteando a grande maioria destas ações pauta-se no caráter técnico e político, objetivando não só a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo, mas a conscientização, a transformação social e a conquista da cidadania. Para tanto é necessário que os sujeitos se apropriem de fato da linguagem escrita para ter poder de participação social.

Hoje a alfabetização de jovens e adultos pode ser conceituada, segundo Fernandes (2002, p. 39) “como um objetivo permeado de sentido técnico e político, com dimensões individuais e sociais”. Nesta concepção observa-se mais uma vez a necessidade de uma ação pedagógica de alfabetização e letramento como processos distintos e complementares para que o sujeito tenha acesso ao mundo da escrita fazendo uso social real das funções que lhe forem apresentadas.

Com esta nova concepção adicionada ao conceito de alfabetização amplia significativamente esta visão trazendo a necessidade e urgência de uma prática pedagógica em que o sujeito possa

[...] tornar-se apto para se apoderar, através da leitura, da escrita e do cálculo, de um conjunto de informações sobre o mundo físico, social, político e econômico do qual faz parte, facilitando as condições para interpretá-lo e agir sobre este mundo de forma independente, crítica e construtiva (FERNANDES, 2002, p. 40).

Ao longo da história, a alfabetização de adultos no Brasil tem recebido atenção diferenciada de vários governos, cada um com uma concepção e intencionalidade para os sujeitos excluídos do acesso às habilidades de leitura e escrita. Isso vem gerando grandes campanhas criadas para debater sobre o analfabetismo no país e as possíveis estratégias para melhorar o quadro. Paiva (1973) faz alguns estudos sobre o problema da alfabetização de adultos e afirma que seus objetivos variam no tempo e aponta que, embora seus efeitos sejam desprezíveis, os programas voltados para esta população não alcançaram todas as metas proclamadas por seus idealizadores. Isso decorre devido à descontinuidade de políticas, compromissos parciais, burocratização e contradição de interesses. Para ele, estes fatores respondem com fidelidade grande parte por estes resultados.

Após um histórico de lutas e muitas decepções na Educação de Jovens e Adultos – apesar de valiosas contribuições de estudiosos e movimentos sociais – nasce um novo programa como uma experiência inovadora objetivando erradicar o analfabetismo no país: o Brasil Alfabetizado. Com o propósito de contemplar os brasileiros a partir de 15 anos que não dominam o sistema de escrita foi instituída a Secretaria Nacional Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo para atuar como articuladora nessa importante decisão.

Para execução desse trabalho, o princípio é avaliar e atuar em parcerias com organizações governamentais e não governamentais que têm experiências na área de

alfabetização de jovens e adultos, capacitando alfabetizadores, bem como, buscando soluções práticas de ensino adequando à comunidade no período de 6 a 8 meses de aula.

A tarefa da Secretaria Nacional Extraordinária é orientada pela “Comissão Nacional” que tem um caráter consultivo e é composta por pessoas de diversas entidades representativas de organizações governamentais e não governamentais. Essa comissão tem como objetivo contribuir para elaboração das diretrizes nacionais em relação à concepção de alfabetização, a gestão, ao financiamento, à formação do alfabetizador, ao material didático e às linhas de ação.

Vários convênios já foram assinados com estados, universidades, prefeituras municipais e organizações não governamentais, sem impor uma metodologia única de aprendizagem. No entanto, há sugestões normativas do MEC e alguns procedimentos como utilização de, no mínimo, 260 horas de aulas presenciais e o emprego da linguagem contextualizada.

O público que tem recorrido ao Programa Brasil Alfabetizado é composto por pessoas que, em sua grande maioria, já tiveram passagens fracassadas pelas escolas, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular. Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade que a Educação de Jovens e Adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômicas e educacionais um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

O Brasil Alfabetizado é um programa que busca superar as dificuldades enfrentadas para alfabetizar milhões de jovens e adultos que urge em ampliar e aprofundar seus conhecimentos e inserir-se na cultura escrita, apropriando-se dela.

É preciso fomentar uma discussão panorâmica sobre a alfabetização de jovens e adultos e sobre o fenômeno do fracasso nesta modalidade de educação, visando o fortalecimento das políticas públicas com propostas que atendam de fato as necessidades dos sujeitos e oportunizem não só a matrícula, mas a permanência num sistema educacional inovador com referências pedagógicas ancoradas na vivência social dos educandos.

Neste momento em que alfabetização e letramento tornam-se emergentes para uma convivência e participação ativa dos sujeitos na sociedade grafocêntrica, todos são convidados e responsáveis na construção desta nova página histórica da alfabetização de adultos, pois como declara Silva e Esposito é preciso “resgatar essa dívida social, uma vez que a leitura e a escrita são instrumentos fundamentais para a inserção do homem moderno na sua cultura e na participação dos destinos políticos de sua sociedade” (1990, p. 56).

2.5 Alfabetização de Jovens e Adultos: Visões, Intenções e Perspectivas

As discussões em torno da Educação de Jovens e Adultos vem se evidenciando, principalmente, no que diz respeito à alfabetização, por apresentar um alto número de analfabetos no país, constituindo assim um dos maiores desafios enfrentados pela educação.

Várias perspectivas vem sendo objeto de estudo de muitos pesquisadores da área, fomentando uma maior participação social dos sujeitos e buscando assegurar o acesso ao mundo simbólico e grafocêntrico. Nesta busca, destaca-se aqui, o letramento como um termo que adicionado à alfabetização, permite uma maior inserção dos sujeitos nos vários contextos sociais onde a leitura e a escrita estão presentes.

Apesar de não ser um tema de interesse apenas da Educação de Jovens e Adultos, o letramento ganha corpo e significado nesta discussão justamente por ser uma modalidade que exige um olhar especial pela emergência de ações sólidas voltadas para agregar o maior número de sujeitos neste cenário de participação social.

Para uma compreensão mais panorâmica das discussões tecidas, apresentam-se alguns dados relacionados ao nível de leitura e escrita bem como de alfabetismo absoluto e funcional.

Waiselfisz (2004) declara que pesquisas recentes realizadas pelo Sistema Nacional da Avaliação do Ensino Básico (SAEB) revelam que estudantes das séries iniciais têm dificuldade na escrita e na leitura, bem como em utilizar os textos em situações reais no meio social; os resultados apontam que 59% dos alunos da 4ª série não adquiriram as competências básicas de leitura e letramento, ou seja, conseguem apenas compreender frases simples. Diante desta realidade, como a escola pode assegurar a todos os sujeitos a inserção no universo letrado? Como garantir uma participação ativa e efetiva nas práticas sociais? Quais os desafios a serem enfrentados para possibilitar aos educandos uma maior apropriação da lectoescrita?

Em 2000, houve uma pesquisa inédita sobre o nível de letramento da população brasileira denominada INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – trazendo informações importantes do nível de letramento. Esta pesquisa é revolucionária na área da Educação de Jovens e Adultos por trabalhar o processo de apropriação da lectoescrita, buscando ultrapassar os limites das pesquisas que se preocupam simplesmente com o produto, abarcando assim os processos educativos.

Esta pesquisa segundo Ribeiro (2003) mostra que entre os jovens e adultos (considerando-se aqueles que têm mais de 15 anos) aproximadamente 13% são analfabetos; ainda que um terço deles já tenha passado pelo Ensino Fundamental. Considerando a população geral, quase um terço possui níveis baixos de letramento, isso revela um fracasso na alfabetização que deve ser repensado sensivelmente no momento atual para que os desafios contemporâneos no que concerne a alfabetização e letramento sejam superados e este quadro venha a ser mudado substancialmente.

A questão do analfabetismo não é uma preocupação recente, pelo contrário, há muitos anos este tema interessa educadores e pesquisadores educacionais por apresentar uma realidade não satisfatória. Esta discussão cresce a cada dia, talvez pela necessidade apresentada na sociedade atual, apesar de este índice estar sendo reduzido consideravelmente nos últimos censos.

Segundo Mortatti (2004) desde o período colonial existia um gigantesco número de pessoas analfabetas, mas essa situação emergiu como um problema de ordem puramente política com a proibição do voto dos analfabetos. Apesar de o voto (facultativo) dos analfabetos voltar a ser garantido na Constituição de 1988 – conforme discutido anteriormente – o analfabetismo foi-se constituindo como um problema também de ordem social, cultural e econômica, acentuando-se o preconceito e marginalização em relação ao analfabeto, rotulando-o como incapaz e impotente na participação social.

Botelho (2004) declara que desde o período colonial já existiam levantamentos populacionais no Brasil, o qual ganhou força em meados do século XIX.

Em 1874 foi realizado o primeiro censo no Brasil, o Recenseamento Geral do Império; em 1890, já no período republicano, foi realizado o segundo; e, em 1900, o terceiro, mas todos eles carregados de problemas. Só em 1920 foi realizado um censo bem organizado e planejado com maior sistematização e cuidado, mas foi a partir de 1936 que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) foi fundado, o qual realizou seu primeiro censo em 1940 e desde então inicia-se a estatística mais especializada que estende-se até os dias atuais.

Mortatti (2004) declara que os primeiros censos objetivavam medir o índice de analfabetismo e alfabetismo da população, mas ultimamente além de medir este indicador foram também mudando os critérios que permitem definir um sujeito alfabetizado ou analfabeto, isso se dá pela mudança nas condições socioculturais e políticas do país.

Diferente do critério utilizado nos censos realizados até 1940, considerando alfabetizado aquele que declarasse saber ler e escrever o próprio nome, Ferrari (2002) afirma

que no censo de 2000 “considerou-se como alfabetizado a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas”.

Diante de todas estas discussões, Mortatti afirma que:

Ainda que tenha havido mudanças como essas, as análises dos dados dos censos disponíveis desde 1978 até os dias atuais permitem verificar a persistência e a complexidade do problema do analfabetismo no Brasil, com destaque para pelo menos dois aspectos a ele relacionados: a simultaneidade entre a queda da taxa percentual de analfabetismo e o aumento do número absoluto de analfabetos; e a forte correlação entre taxas de escolaridade (duração dos estudos), taxas de escolarização (relação entre a população escolarizada e a população escolarizável) e taxas de analfabetismo (2004, p. 21)

De acordo aos dados apresentados no programa da TV Escola, Um Salto para o Futuro, estima-se que até 1820 menos de 1% da população brasileira era alfabetizada, esse dado mudou crescentemente com o primeiro censo em 1872 que revelou um índice de 17,7% de alfabetizados. Em 1920 este dado estatístico mudou para 28,8%, ultrapassando uma casa decimal nesta luta contra o analfabetismo. Em 1940 o número de pessoas consideradas alfabetizadas passou para 38,9% e em 1950 este índice cresceu para 42,9%.

Estes dados elucidam um histórico grave na questão da alfabetização; até metade do século XX o número de analfabetos ultrapassava o número de pessoas alfabetizadas. Isso só muda nos anos 60 que subiu para 53,3%. Pela primeira vez na história brasileira o percentual de alfabetismo ultrapassa o de analfabetismo. Este número foi crescendo de forma considerável nas décadas seguintes, chegando ao ano 2000 com um índice censitário de 83,3% de alfabetismo. Não se pode negar que foi um grande avanço, porém será que este quadro contempla o que a sociedade contemporânea espera dos cidadãos? Esta parcela da população considerada alfabetizada tem acesso ao mundo letrado e dele apropria-se? Estes sujeitos ditos alfabetizados conseguem participar autonomamente de eventos de participação social da leitura e da escrita?

É diante destas indagações que surge o desafio de alfabetizar letrando que é em si um convite a todos os educadores a criarem condições letradas na ambiência da sala de aula, de modo que seja um espaço que circule os diversos tipos de textos para serem lidos, compreendidos, interpretados, discutidos e vividos na sua real essência.

O momento atual pede uma prática pedagógica em que alfabetização e letramento andem juntos para que os sujeitos transcendam a aquisição da leitura e da escrita e consigam utilizá-las nas diversas situações.

Nesta discussão, torna-se pertinente retomar a distinção entre alfabetização e letramento, abordada no capítulo anterior, para que fique claro mais uma vez a sua indissociabilidade. A alfabetização pode ser entendida, segundo Soares (2004d) como o processo de aquisição do sistema e das convenções de escrita, enquanto que o letramento pode ser caracterizado como o uso das práticas sociais deste mesmo sistema. São dois processos que exigem competências cognitivas e metodológicas diferentes, mas que devem ser atreladas para que o aluno adquira as convenções da leitura e da escrita, praticando-as em atividades que tenham uma função social. Uma é condição necessária para o outro.

É importante compreender que os jovens e adultos, apesar de terem um histórico de desigualdade social, têm as mesmas condições cognitivas e psicológicas para a aprendizagem, como também precisam de oportunidades iguais para a continuidade dos seus estudos.

A Educação de Jovens e Adultos caracteriza-se principalmente pela diversidade do seu público. As turmas são compostas por pessoas com idades variadas que vão à escola na busca de superar suas condições de vida e viver com mais dignidade no mundo letrado.

A grande maioria do público da Educação de Jovens e Adultos não tem noção do seu poder de produção cultural e acaba desconsiderando que “alfabetizadores e alfabetizados tem a mesma gênese histórico-cultural. Ambos são sujeitos portadores e produtores de cultura”(MOURA, 2001, p. 68).

As especificidades etárias e culturais dos alunos desta modalidade são notórias, pois são sujeitos que, segundo Haddad:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas das dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem nascidos dos cursos regulares diurnos. (1997, p. 156).

Diferente do que a maioria dos alunos acredita, os jovens e adultos já trazem uma bagagem carregada de conhecimento e cultura, sendo assim portadores de um nível de letramento. Segundo Freire (2000), o aluno adulto já tem a leitura de mundo que precede a leitura da palavra, mas não é suficiente para viver e atuar em uma sociedade seletiva e

exigente como a nossa. Deve haver uma relação dialética entre a leitura do mundo e a releitura do mundo sendo transformado pelo próprio sujeito.

Não pode existir iletrados ou grau zero de letramento entre os sujeitos inseridos neste contexto cultural letrado. Freire (1983) declara que “nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘humaniza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada.” (FREIRE, 1983, p. 13).

É notório que na grande maioria das pessoas que não passaram pela escola, o nível de letramento é baixo, mas vivem em um contexto social letrado no qual a fala e a escrita são importantes e, segundo Marcuschi (2001) a oralidade sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa, por isso esses sujeitos sentem necessidade de inserirem-se na escola para um aprendizado que contemple as necessidades encontradas nesse mundo em que leitura e escrita são fundamentais para a participação dos sujeitos na sociedade.

As exigências que a sociedade traz da leitura e escrita são tantas que se deve pensar na Educação de Jovens e Adultos como um processo de aculturação. Isso significa, num primeiro momento desconstruir a idéia que o aluno traz consigo de impotência, de inferioridade por não saber ler e escrever. Inicialmente valoriza-se e estimula-se o que o aluno sabe fazer, pois apesar de não dominar as técnicas da escrita e da leitura, ele tem grandes ferramentas que são a oralidade e o conhecimento do mundo que está à sua volta. É preciso criar situações que busquem devolver a voz do aluno e para isso os textos de uso cotidiano devem fazer parte deste cenário, pois a comunicação social não acontece através de palavras soltas e sílabas, mas de textos dos mais diversos gêneros. Para o sujeito ser um usuário da língua, ele precisa conviver com esta escrita e leitura. Importa oferecer esse acesso para que ele tenha estímulo para apropriar-se das práticas sociais.

É necessário aproximar a escola dos acontecimentos do mundo, pois a leitura e a escrita devem ser realmente vistas como objeto cultural para que tenha significação e se aproxime o máximo das vivências socioculturais dos alunos, pois estes são as molas propulsoras de todo ato educativo.

Diante destas discussões deve-se fazer presente no espaço escolar, uma ação pedagógica que estimule o sujeito a pensar e a discutir através de situações desafiadoras que fazem parte do cenário social para que se sinta dentro do processo de forma ativa e construtiva. Um aspecto a ser considerado principalmente no trabalho com jovens e adultos é

a provocação, questionamento constante e instigação para que os alunos pensem sobre conhecimentos já adquiridos e possam ir até o limite de sua reflexão.

O contexto atual urge a criação de escolas de jovens e adultos inclusivas e abertas para que esses sujeitos possam inserir-se de forma adequada aos desafios que lhes são apresentados. Assim como Freire (1983) é necessário também pensar a educação enquanto uma forma de inserção, intervenção e apropriação no mundo. “Nesse sentido, a alfabetização não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora da cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura” (FREIRE, 1983, p. 13). Desta forma, não se pode pensar uma alfabetização distanciada do letramento, pois os jovens e adultos são sujeitos vividos que precisam urgentemente de ações pedagógicas consubstanciadas na busca pela inserção socioeconômica e cultural em que atuam.

Diante de toda essa discussão é relevante uma reflexão em torno das questões sinalizadas para que a partir de agora todos possam pensar na inovação das práticas alfabetizadoras através de ações pedagógicas voltadas para o letramento. É através de políticas educativas consistentes, pautadas na realidade sociocultural, que o problema do analfabetismo poderá ser sanado, garantindo aos sujeitos inseridos níveis cada vez mais altos de letramento, pois como alerta o documento da UNESCO (2003 apud Waiselfisz 2004, p.40) “[...] o analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil, contribuindo para aumentar o número de excluídos.”

É inegável e inquestionável a necessidade do ser humano não só de saber ler e escrever, mas também de saber utilizar essa leitura e escrita socialmente nas diferentes situações cotidianas. Essa necessidade se dá não só no plano individual, mas também no desenvolvimento do país em nível sociocultural e político. Para mudar esse quadro educacional e inserir milhões de sujeitos excluídos do sistema social letrado fica aqui uma reflexão:

[...] Um país que produz aviões, exporta automóveis, tem hidrelétricas e tanta riqueza não pode negar a vinte milhões de seus filhos o direito de ler e escrever. [...] Nós não temos o direito de viver com essa vergonha e muito menos de deixá-la para gerações que venham depois de nós. [...] A história se faz com a vontade dos homens e daqueles que os lideram. [...] Nossa geração tem a obrigação de construir a escola que o Brasil, há quinhentos anos, deve aos seus filhos. [...] se conseguirmos igualdade na educação, vamos reduzir todas as outras desigualdades (BUARQUE, 2003, p.2).

O direito à alfabetização e ao letramento não pode ser negado, pois abre caminho para a disseminação de sujeitos autônomos, participativos e produtores de uma sociedade

mais digna e justa. Como declara Serra (2003, p. 66) “não podemos mais permitir que a alfabetização de qualquer brasileiro esteja separada das condições necessárias para sua manutenção”.

2.6 Apropriação da Leitura e da Escrita: Um Olhar sobre o Letramento na EJA

Atualmente o código escrito está dominando os veículos de comunicação e a escola a todo momento é desafiada a garantir a apropriação da leitura e da escrita aos sujeitos. Neste contexto, a alfabetização passa a ser vista como uma ferramenta de inclusão social.

Conforme já discutido no capítulo anterior, a alfabetização vive constantemente em processo de mutação e evolução conceitual, devido a grande valorização do domínio das habilidades da leitura e da escrita e isso fez com que o termo ampliasse significativamente.

Como direito humano fundamental a alfabetização continua sendo um grande desafio e uma necessidade básica para o exercício pleno da liberdade e autonomia. É justamente por isso que Werthein et al declara que

[...] a perspectiva da alfabetização cresceu como uma árvore, tanto para baixo como para cima. Numa direção, ela vitalizou-se, envolvendo competências e habilidades que a vida social exigia cada vez mais, até porque a subescolaridade era resultado intrínseco de determinadas situações sociais injustas. Noutra direção, aprofundou as suas raízes para integrar-se e diversificar-se segundo condições e necessidades dos alfabetizandos. (2003, p. 8).

Com uma sociedade cada vez mais complexa as exclusões também crescem. É por isso que a perspectiva histórico-social da alfabetização avança a cada dia tornando as suas raízes mais profundas em crescentes ramificações para atender ao arsenal de diversidades que enriquecem a trajetória educacional e aumenta o tamanho do desafio. Esse é um processo que não se dá de um dia para o outro, não é rápido nem tampouco determinado, mas que se estende ao longo da vida, exigindo um período prolongado para o domínio e apropriação plena do código da leitura e da escrita.

Segundo Kalman (2004, p. 9) a alfabetização “pode ser entendida como um mosaico de práticas sociais que variam em função do contexto de usos. A leitura e a escrita

sempre ocorrem em contextos específicos, em situações complexas, em dimensões interativas, históricas, políticas e ideológicas”.

Diante desta abordagem torna-se válido refletir sobre as seguintes indagações: as práticas alfabetizadoras estão promovendo a inserção dos alfabetizandos na cultura da leitura e da escrita? Como os sujeitos estão se apropriando do seu aprendizado e utilizando a leitura e a escrita no seu dia-a-dia? O processo de alfabetização está desenvolvendo uma condição letrada, permitindo aos sujeitos o uso efetivo da leitura e da escrita em suas práticas sociais?

Nos espaços de alfabetização de jovens e adultos é necessário que o texto escrito tenha presença marcante, com situações da língua escrita, não apenas no sentido de codificar e decodificar, mas no sentido real e prático.

Os jovens e adultos revelam de forma bastante enfática o que desejam aprender e cada um tem diferentes vontades dependendo das práticas de leitura e escrita que se envolvem. Entretanto, além da função social e os objetivos que estes sujeitos almejam é imprescindível que esteja associado ao domínio da tecnologia da escrita. É evidente que leitura e escrita fazem sentido quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais nas quais estão imersos.

É importante que os jovens e adultos compreendam que a leitura é um processo de construção de sentidos e não decifração e quem é capaz de fazer com competência a leitura de mundo pode usar diferentes estratégias para compreender os textos quer seja em revistas, livros, folhetos, ou quaisquer outros, pois o ato de ler é essencialmente crítico e eles estão diariamente expostos aos mais diversos portadores e gêneros textuais, mesmo que não os utilizem com propriedade.

Sobre esta abordagem Kalman defende que é preciso “[...] compreender a leitura e a escrita mais como práticas sociais do que como um conjunto de habilidades centrado na manipulação mecânica dos elementos isolados do texto.” (2003, p. 77).

A alfabetização numa dimensão de jovens e adultos demanda um olhar diferenciado da criança, pois apesar de o adulto vivenciar o processo de construção da leitura e da escrita, tem formas diferenciadas de se aproximar do objeto do conhecimento, uma vez que as experiências adquiridas de sua relação com uma sociedade letrada e grafocêntrica contam muito neste momento e pressupõe um tempo e ritmo também diferentes.

Picoli (2000) ao realizar um amplo trabalho sobre o processo de aquisição de escrita pelos adultos declara que os níveis evolutivos propostos por Ferreiro e Teberosky (1999) nos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita foram revelados nestes sujeitos, no entanto, as relações sociais dos adultos com a linguagem escrita possibilita-os agregar

“relações diferentes tanto com o objeto de conhecimento, que é a escrita, como com o contexto no qual esse objeto se insere: a escola, o ambiente de trabalho, a sociedade.” (PICOLI, 2000, p.118). Isso deixa claro que os eventos sociais vivenciados pelos adultos definem a diferença entre os ritmos do processo de aquisição da escrita entre estes e as crianças.

Conforme Kalman (2003, p. 25) a alfabetização em um sentido amplo “[...] é aprender a manipular e utilizar a linguagem deliberadamente para participar em eventos socialmente valorizados – implica tomar parte em situações geradoras de leitura e escrita onde estas práticas são mobilizadas e utilizadas”. Assim sendo, torna-se fundamental que nas atividades de leitura e escrita os sujeitos possam compreendê-las de forma funcional para uma apropriação e incorporação.

Uma pessoa jovem e/ou adulta mesmo não dominando a leitura e a escrita pode fazer uso de situações sociais válidas para lidar com as demandas de comunicação. Para Descardecí (2000) o adulto é um sujeito letrado, ou pelo menos possui algum nível de letramento por desenvolver práticas de leitura, escrita e oralidade que muitas vezes não são consideradas na escola. É por isso que o conceito de letramento amplia o de alfabetização por reconhecer estas experiências e conhecimentos dos sujeitos. Para o autor, “tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se engaja, mais ou menos, de acordo com seu papel, seus interesses e suas necessidades na sociedade em que vive”. (DESCARDECI, 2000, p. 63). Desta forma, não basta o domínio do código escrito, mas o uso desse conhecimento em suas relações sociais.

Apesar de um arsenal de experiência ancorada no público jovem e adulto, muitos questionamentos são feitos em torno do funcionamento intelectual destes sujeitos, chegando até a haver algumas subestimações em relação ao potencial e ritmo de aprendizagem. Sobre esta questão Palácios afirma:

As pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos). Os psicólogos evolutivos estão, por outro lado, cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica per se, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (1995, p. 312).

Os jovens e os adultos, entretanto, devem ser vistos como sujeitos pensantes, reflexivos e carregados de experiências socioculturais, além disso possuem grande competência cognitiva que deve ser bem estimulada através de situações pedagógicas com intencionalidade e sentido social para os sujeitos inseridos num dado contexto.

A escola de jovens e adultos precisa apropriar-se de uma prática real para que os alunos sintam-se atraídos pelas atividades vivenciadas. Para isso é necessário trazer para a escola o que é posto pela sociedade, trazer a vida para o contexto da sala de aula, tornando real o processo de alfabetizar letrando.

Para melhor ilustrar esta discussão torna-se pertinente descrever um pequeno trecho do discurso proferido pelo presidente da Mongólia no lançamento da Década das Nações Unidas para a Alfabetização:

Faz muito pouco tempo que vimos o primeiro século do novo milênio se iniciar, reconhecido universalmente como um século baseado no conhecimento e na informatização. Graças à alfabetização – todas as nações estão aptas a desenvolver e enriquecer seu domínio do conhecimento, da ciência e da cultura, além de partilhar seus valores culturais com outros. Entretanto, depois de vinte séculos, a chave mágica da alfabetização ainda não é dominada por muitos (BAGABANDI, 2003, p. 17).

As vozes dos alfabetizandos devem ser ouvidas e respeitadas para se tornarem legitimadas socialmente e assim o espaço educativo possa tornar-se um contexto de aprendizagem levando em conta a experiência vivida pelos sujeitos-alvo. O grande desafio hoje para as pessoas jovens e adultas no processo de apreensão e apropriação da leitura e da escrita é alfabetizar-se e letrar-se para que, como defende Freire (1987), possam compreender o mundo no seu contexto social, vinculando linguagem e realidade.

Diante desta abordagem, torna-se inconcebível não considerar as diferenças (culturais, sociais...) no processo de alfabetizar letrando os jovens e adultos, pois como defende Freire (1987) é preciso desfazer o mito da neutralidade da educação e pensar na finalidade e funcionalidade da leitura e escrita no processo de apropriação destas linguagens.

O letramento na Educação de Jovens e Adultos pressupõe a participação destes sujeitos em situações sociais de uso real da linguagem; só saber ler e escrever palavras e frases soltas não oferece a estes sujeitos a ferramenta para uma participação autônoma e interativa no meio social. É necessário uma ação pedagógica que além de alfabetizar estes seres possa também letrar para que possa estreitar a relação destes indivíduos com a língua escrita.

Alfabetização e letramento enquanto objetos de inclusão social promovem a autonomia e a participação ativa dos sujeitos inseridos, pois como declara Soares:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural; não se trata propriamente de usar de nível ou classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais, torna-se diferente. (SOARES, 2004a, p. 37).

Diante desta declaração fica claro que o letramento é um fenômeno social que promove a intervenção e interação dos sujeitos na realidade, o que exige familiaridade e novos saberes, e como declara Beatriz (2003, p.8): “Não afirmo com isso que o letramento garante ao aluno a inclusão social, mas a falta de letramento determina a exclusão.”

CAPÍTULO 3

PANORAMA GERAL DA PESQUISA

3.1 Caminhos Metodológicos

No atual contexto, as temáticas relativas às práticas alfabetizadoras não ficam fora das discussões dos cenários escolares, até porque exigem uma maior reflexão sobre a concepção ideológica no processo de letramento. Portanto, esta investigação, traz como objeto de estudo teórico investigar os impactos das práticas alfabetizadoras no processo de letramento, onde procura analisar o nível de letramento no campo estudado, confrontando com as práticas alfabetizadoras, criando um indicador de alfabetismo funcional que sirva de referência para políticas educativas de inserção no mundo cultural letrado. Esta investigação tem uma base qualitativa e caráter etnográfico, visto que este tipo de pesquisa traz subjacente uma teoria explicativa do funcionamento social.

Um trabalho investigativo com objeto humano que pertence ao mundo de inteira complexidade, exige a presença da metodologia qualitativa, pois possibilita a explicação da voz do autor social para o interior do trabalho científico, buscando enxergar o fenômeno na sua totalidade. Desta forma, desenvolveu-se dentro desta perspectiva metodológica com fundamentos dialéticos e histórico-estruturais pois “[...] parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência” (TRIVIÑOS, 1987, p. 129).

Esta perspectiva qualitativa, delineada para nortear este trabalho, deu-se também por se acreditar que a compreensão dos fenômenos sócio-histórico-culturais perpassam pelo âmbito racional e concreto. Trazem a convicção de que a sociedade configura-se a partir das ações humanas e, por isso, necessita segundo Haguette, “de uma tomada de posição política por parte do investigador e sua intervenção no ambiente da pesquisa quebrando com os limites artificiais entre sujeito e objeto do conhecimento em nome da objetividade e neutralidade científica” (1990, p. 18).

Neste contexto, considera-se válido numa pesquisa em educação como esta, um suporte multirreferencial, pois serve como principal sustentação da abordagem qualitativa.

Entende-se como pesquisa a viabilidade de poder penetrar nos significados dos gestos, palavras e expressões dos atores sociais e, para tanto, buscou-se a apropriação da pesquisa etnográfica que é desenvolvida para entender a cultura e a sociedade, visando a compreensão de novos conceitos e novas formas de entendimento da realidade e como declara Geertz (1989) o exercício da etnografia como prática de pesquisa que propicia uma “descrição densa” dos fatos ocorridos dentro de uma cultura deve nortear toda investigação cultural por procurar descrever e interpretar os sujeitos e suas relações no campo investigado.

A pesquisa etnográfica na visão de André (1995) é caracterizada pelos seguintes pontos:

- A interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- O pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados;
- Ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais;
- A preocupação com o significado, com a maneira que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca;
- Envolve um trabalho de campo, onde o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado;
- Descrição e indução. O pesquisador vivencia situações pessoais que são reconstituídas em forma de palavras ou transcrições literais.

A autora complementa afirmando:

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto, flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados (ANDRÉ, 1995, p. 30).

Fica evidente que a investigação etnográfica constitui-se em uma rica possibilidade de compreensão e visibilidade no campo educacional por trazer no seu bojo o significado etimológico enquanto “descrição cultural” e caminhou a favor dos fenômenos educacionais.

Sobre esta questão, André (1995) apresenta quatro razões para o uso da etnografia no estudo da prática escolar:

1º - permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária;

2º - é possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais;

3º - permite que se chegue bem perto da escola para tentar entender como acontece no seu dia-a-dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, ao mesmo tempo em que são vinculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças e modos de ver e de sentir a realidade e o mundo;

4º - compreende o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações e relações são construídas e modificadas.

Evidencia-se a importância da investigação etnográfica no contexto educacional e o motivo da escolha para esta investigação, pois só essa pode penetrar o interior do campo pesquisado, sendo capaz de interpretá-lo com fiel neutralidade. Sobre esta questão André (1995, p.46) declara: “O trabalho etnográfico deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los, descrevê-los e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador.”

Na educação o foco de interesse é o processo educativo, diferente dos etnógrafos. Assim, há uma diferença de enfoque nestas áreas e isso revela que muitas vezes é feita uma adaptação da etnografia para a educação através de estudos com enfoque etnográfico, fazendo uso de técnicas associadas à etnografia.

As técnicas etnográficas segundo André (1995), trazem algumas características que imprimem a sua importância para a sua utilização: a primeira característica é o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, o que determina a segunda a qual o pesquisador é o instrumento principal na coleta de dados, sendo estes mediados pelo instrumento humano que é o próprio pesquisador. Outra característica importante é a ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais. A quarta característica é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca. Outro ponto importante é que envolve um trabalho de campo, permitindo uma aproximação entre pesquisador-pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com esses um contato direto e prolongado e, finalmente, a última característica da pesquisa etnográfica, definida como a descrição e indução. O pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos que são reconstruídos pelo mesmo em forma de palavras ou transcrições literais.

Todos estes pontos revelam a importância da abordagem etnográfica para a fidelidade da pesquisa, justamente por estudar “os padrões mais previsíveis do pensamento e

comportamento humano manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos” (MATTOS, 2001, p. 2).

Desta forma, a pesquisa etnográfica como criação antropológica busca segundo André (1995), formular conceitos, hipóteses, abstrações e teorias usando a flexibilidade, abertura no seu trabalho e focos de investigação que vão sendo revistos, as técnicas de coleta reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados constantemente. Isso faz com que a pesquisa etnográfica ganhe espaço a cada dia nos cenários culturais, pois propicia a descoberta de novos conceitos, novas relações e novas formas de entendimento da realidade.

Sobre a investigação científica Gamboa (1989), afirma que existem três níveis/modelos que baseiam esta abordagem: empírico-analítica, fenomenológica-hermenêutica e crítico-dialética.

O primeiro grupo, empírico-analítico, utiliza uma abordagem bastante simplista e experimentalista de fazer pesquisa, apóia-se de técnica de coleta, tratamento e análise de dados meramente quantitativos através de testes fechados e padronizados. Utiliza como referência autores clássicos do positivismo e da ciência analítica, destacando-se pela priorização da relação de causalidade (vê a realidade como uma fotografia), pois é extremamente relativista, não captando o movimento existente. O fenômeno é isolado.

O segundo grupo, fenomenológico-hermenêutico, parte de um contexto bem particular até chegar ao mais amplo e só depois desta triagem crescente volta para o particular, perpassando pelos fatores sociais, políticos, culturais, econômicos, educacionais e tecnológicos. Este modelo baseia-se numa abrangência maior, pois tem uma estreita relação entre o particular e o geral com uma articulação direta sujeito-mundo. Assim, esta abordagem prevê a descrição narrativa e interpretativa de um fenômeno, já consegue ver a realidade como uma radiografia, mostrando a estrutura interna.

O terceiro grupo é o crítico-dialético, modelo que parte do cotidiano, do processo, pois tem um confronto crítico com os conflitos sociais e com a sociedade, sendo capaz de captar os movimentos, a ação do sujeito no mundo. Esta abordagem não despreza nem a origem empírica objetiva do conhecimento, nem a compreensão fenomenológica, pelo contrário, considera ambos como condições necessárias para a construção do conhecimento. Aposta na concreticidade, na relação de processo – como faz – centrado na relação dinâmica entre sujeito-objeto; preocupa-se com a evolução, o registro do movimento dinâmico dos fenômenos. Epistemologicamente, procura ver a realidade como um filme.

Portanto, de acordo a discussão defendida por Gamboa, esta investigação de cunho etnográfico traz uma abordagem fenomenológica-hermenêutica, uma vez que agrega vários fatores na busca de uma resposta para as possíveis causas das problemáticas estudadas.

3.2 Instrumentos Utilizados na Investigação

Considerando o objeto de estudo em discussão, conforme já discutido, para uma maior riqueza e rigor, foi realizada uma investigação de campo, utilizando o estudo de caso numa abordagem qualitativa. Para tanto, esta pesquisa apoiou-se na entrevista estruturada, a observação participante e análise documental, técnicas que possibilitaram a apuração das informações necessárias a uma pesquisa deste gênero.

A escolha do estudo de caso pautado na análise documental, observação participada e entrevista semi-estruturada como base metodológica deste trabalho de pesquisa, foi devido às possibilidades oferecidas por essas técnicas. O estudo de caso permite uma reflexão mais profunda da temática, uma maior interpretação do contexto, oferecendo maiores condições para coleta de informações e compreensão de possíveis questões que possam envolver o fenômeno estudado. Para Trivinos (1987, p. 111) o grande valor do estudo de caso está em “fornecer o conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada, de modo que os resultados atingidos podem permitir, formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas”. A entrevista, por ser a melhor “tentativa de captação do real, sem contaminação indesejáveis nem da parte do pesquisador nem dos fatores externos que possam modificar aquele real original” (HAGUETTE, 1990, p. 75), enfim, o ator social pode manifestar seu ponto de vista, deixando, portanto, emergir o fenômeno em sua completude.

A entrevista semi-estruturada nesta investigação teve um papel de extrema importância, pois, dentre outros recursos, apresenta várias vantagens, principalmente por ter um caráter mais flexível.

Veja a colocação de Lüdke e André (1986, p. 34): “A grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente de informações desejadas, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

A entrevista permite o contato direto, onde o pesquisador pode observar e interpretar os gestos, risos, choros, silêncios e vivenciar todo o processo junto aos sujeitos

pesquisados. Permite ainda anotar informações que o próprio entrevistado muitas vezes tem dificuldades de explicitar.

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou de técnicas projetivas, na entrevista a relação que cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde... Na medida em que um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34).

A entrevista dá mais possibilidade de apreender os sentidos, significados e as ações dos sujeitos, pois é um encontro social. Esta, por sua vez, se realiza num processo de interação social entre entrevistador e entrevistado. Essa interação deve constar de alguns elementos para indicar suas possibilidades e limitações. Dessa forma, destacam-se, além de entrevistador e entrevistado as situações da questão e o roteiro da entrevista. Estes elementos juntos compõem a técnica da entrevista.

Acreditando na riqueza desta técnica de coleta de dados, foi utilizado, na investigação, como um instrumento que se desenvolve a partir de um esquema básico e não rígido, possibilitando que o entrevistador faça adaptações. Silva e Schappo (2001, p. 107) privilegiam a entrevista semi-estruturada porque “[...] proporcionam o contato direto, a interação com os sujeitos pesquisados e possibilitam aprofundar as informações no momento da própria entrevista”.

A entrevista foi realizada com alunos e professores procurando, num primeiro momento, compreender a concepção destes sujeitos acerca da alfabetização e letramento, bem como suas expectativas, a qual foi estruturada em quatro blocos dos professores e três blocos dos alunos: o dos professores, foram solicitados inicialmente os dados pessoais e profissionais; no segundo momento, questionaram-se alguns dados sobre o processo de alfabetização e, no terceiro momento, o processo de letramento e, por último, os processos e concepções de inovação. A primeira entrevista dos alunos foi contemplado, inicialmente, os seus dados pessoais, no segundo, dados sobre expectativas na escola e, no terceiro, solicitaram-se alguns dados sobre o processo de alfabetização e letramento.

Neste contato foi possível colher muitas informações sobre os sujeitos envolvidos no processo, devido a atenção a todos os detalhes para um registro fiel.

As afirmações de natureza subjetiva estão sempre imersas de reações que devem ser levadas em conta: o estado emocional do informante, suas opiniões, suas atitudes, seus valores que devem ser confrontados ou complementados com comportamentos passados e expressões não verbais (HAGUETTE, 1990, p. 77).

Na realização da entrevista os depoimentos foram transcritos na íntegra para uma maior fidelidade e rigor. Em pesquisa deste gênero é imprescindível que se conheça as virtualidades obtidas para que minimizem as possibilidades de desvio por mecanismos de controle que poderão contaminar e modificar as concepções discutidas. Sobre esta questão Haguette declara:

A entrevista, como qualquer outro instrumento de coleta de dados, está submetido aos cânones do método científico, um dos quais é a busca da objetividade, ou seja, a tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar aquele real original (1990, p. 76).

Frente a essas idéias, pode-se dizer que a entrevista é um fator subjetivo e as informações estão relacionadas às relações que devem ser levadas em conta com o estado psicológico, emocional, atitudes e valores do pesquisado, devem ser cuidadosamente analisados, pois nem sempre as pessoas mostram um comportamento racional no seu dia-a-dia, dessa forma, o pesquisador deve multiplicar os olhares para perceber nas várias referências dentro da realidade.

Os depoimentos tanto dos professores quanto dos alunos foram bastante relevantes para a pesquisa por contemplarem idéias e concepções pertinentes ao foco de investigação.

Outro momento importante nesta etapa da entrevista foi a aplicação de situações textuais para levantar informações sobre o perfil e as práticas de leitura e escrita em diversas esferas e vivências sociais dos alunos. Foi aplicado um teste com níveis variados de complexidade através de tarefas relacionadas a contextos e objetivos práticos para identificar o nível de letramento destes alunos.

O referido teste pautou-se em identificar as habilidades de leitura e escrita envolvidas nas práticas diversas do letramento e não nos conteúdos impostos a cada nível. Textos do cotidiano com questões abertas e respostas curtas até tarefas com um maior grau de dificuldade foram os instrumentos utilizados neste teste.

Três níveis de dificuldade foram utilizados no teste, tomando como parâmetro o INAF para a classificação dos níveis de letramento dos alunos.

Na primeira etapa foi aplicado um teste com questões simples que pudessem ser compreendidas por pessoas com o nível 1 de letramento, por exemplo: identificar o nome de uma revista ou a data da festa apresentando um cartaz. A segunda etapa solicitou a localização de uma informação em um texto curto ou médio, necessitando ler e entender pelo menos parte do texto. Esta questão representa o nível 2 de letramento. E, finalmente o nível 3 que exigiu a leitura de textos longos que dependem de interpretação e inferência do aluno. Esta foi a última etapa do teste que após sua aplicação foi possível obter o nível de letramento dos alunos do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos da escola investigada.

A observação participante foi também utilizada como recurso metodológico nesta pesquisa por poder penetrar no cotidiano do fenômeno estudado e poder ver como a prática é elaborada. Dessa forma, aproxima as pessoas, principalmente o pesquisador e os sujeitos envolvidos, para, de maneira natural, estudar os fenômenos como realmente surgem.

Segundo Lapassad (1990) a observação participante compreende um trabalho de terreno no seu conjunto, desde o início da negociação do acesso até o final, por observar vivendo, interagindo e compartilhando as atividades com os sujeitos investigados. Só a observação participante oportuniza vivenciar, junto com os atores sociais e realidade em estudo. Haguette (1990, p.104) ressalta que “[...] o observador de campo pode geralmente alocar motivos e/ou intenções com maior chance de validade pela oportunidade que tem de contrastar idéias afirmadas, comportamentos, podendo descrevê-los na forma como eles impõem”.

Este foi um momento de maior aproximação junto aos sujeitos, onde houve oportunidade de vivenciar de fato a realidade de cada ator social nos seus progressos e limitações, nas suas angústias e necessidades. Taylor e Bagdan (1986) defendem a observação participante como uma forma de intensas interações entre o investigador e os assuntos ocorridos. Desta forma, foi possível uma análise panorâmica da realidade através de um olhar mais sensível às questões inerentes ao grupo.

A observação participante foi um instrumento imprescindível no processo de coleta de dados por representar o momento maior de vivência e aproximação. É por isso que caracteriza o âmago da pesquisa qualitativa e este destaque reside “[...] na impossibilidade de generalização dos resultados; por ser uma técnica de buscar mais sentidos do que as aparências das ações humanas ela coloca seus próximos limites”. (HAGUETTE, 1990, p. 67).

Através desta técnica foi possível chegar mais perto do pensamento do sujeito social, acompanhar as experiências e observar os aspectos significativos que os mesmos atribuem à realidade pesquisada, além de facilitar a aproximação entre os atores, percebendo a relação existente, ou seja, permitiu estudar os fenômenos sociais como realmente eles são.

A fim de complementar as informações obtidas pela entrevista e observação participante foi utilizada também a análise documental, pois como salienta Lüdke e André (1986, p. 39): “Os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes, e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos”.

Contudo, a verdadeira razão para utilização da análise documental nesta investigação foi por poder detectar que os fenômenos estudados podem surgir “num determinado contexto e fornecerem informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Sobre o uso da análise documental na pesquisa qualitativa, Silva e Schappo (2001, p. 110) afirmam que “[...] pode ser um instrumento importante, [...] tanto para a complementação de informações coletadas por outras técnicas, quanto para trazer novos dados sobre a situação estudada”.

Os documentos utilizados nesta pesquisa foram algumas atividades realizadas pelos alunos, registradas no caderno ou em outros espaços, bem como os planejamentos e projetos dos professores, os quais possibilitaram uma maior análise e confronto com as atividades dos alunos.

Todos estes documentos foram reproduzidos com a devida autorização tanto dos professores quanto dos alunos e posteriormente devolvidos. Com estes materiais em mãos foi possível uma observação minuciosa e melhor análise dos dados contidos, os quais foram extremamente ricos para a investigação.

Foi pensando em completar as informações obtidas pelas outras técnicas estudadas que a análise documental fez-se presente, pois além da complementação de informações pôde apontar contradições e assim obter um resultado mais apurado.

Assim foi possível vislumbrar no fenômeno existente entre o objeto e a pesquisa, a dialética da realidade histórica, pois no transcórre do trabalho evidenciou-se em todo momento a transitoriedade e a complexidade, negando, entretanto, o aspecto de ideal acabado.

Desta forma, o uso destas metodologias dentro da pesquisa de cunho etnográfico, permitiram uma melhor interpretação das informações colhidas, podendo explicar os resultados dessa atividade de caráter heurístico.

A partir dos dados coletados foram desenvolvidos, desde o início da investigação, diferentes momentos de análise para uma melhor compreensão do objeto estudado, isso porque

Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Durante o confronto com o material empírico e as teorias estudadas, foi feita a triangulação dos dados que na visão de Trivinos, “[...] têm por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (1987, p. 138) e assim a coleta de dados retroalimentou a análise dos dados através da perspectiva da triangulação.

As técnicas de recolha de dados nesta investigação foram utilizadas em um *locus* específico e assim o objeto de estudo foi analisado sob um olhar sócio-fenomenológico e aberto e em nenhum momento o fenômeno foi concebido como explicado.

3.3 *Lócus da Pesquisa*

O campo empírico pesquisado foi o Colégio Municipal de Biritinga que atende a uma clientela de 1396 alunos distribuídos entre o Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª séries, Ensino Médio na Modalidade Normal e Educação de Jovens e Adultos nos segmentos I e II. O público pesquisado nesta investigação foi o de Jovens e Adultos do segmento I que corresponde às primeiras séries do Ensino Fundamental: estágio 1 (1ª e 2ª séries) e estágio 2 (3ª e 4ª séries). Inicialmente foram matriculados nesta modalidade 158 alunos e por motivos diversos foram evadindo ao longo do ano letivo, ficando apenas 49, os quais formam os sujeitos empíricos da pesquisa junto aos seus respectivos professores.

Esta escola investigada fica localizada na região Nordeste do estado da Bahia, a 210 km de Salvador, num município onde a fonte de renda é a agricultura familiar, com plantios de feijão, milho e mandioca e a pecuária com a pequena criação de boi, bode e porco. Apesar de ser um município pobre, Biritinga tem uma grande riqueza cultural que deve ser

mais valorizada pela população, principalmente, no que se refere à culinária, artesanato, história, música, costumes, dentre outras manifestações.

O Colégio Municipal de Biritinga, enquanto uma instituição educacional responsável e séria, procura atender a toda população, principalmente a de baixo poder aquisitivo, incluindo-se aí, tanto os alunos da periferia quanto os residentes nas comunidades rurais, as quais sofrem com distorções sociais, incidindo numa alimentação precária e moradia abaixo das condições satisfatórias para qualquer ser humano, desencadeando um processo de aceitação da realidade e, conseqüentemente, uma falta de perspectiva de futuro destes sujeitos.

Dados do Ideb/MEC revelam que o município de Biritinga encontra-se com um baixo índice de desenvolvimento educacional (1,17), sendo o segundo no Nordeste e o quinto no Brasil com menor desempenho escolar. Isso mostra a necessidade de um maior investimento na área da educação pública do município, por ter um baixo indicador nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Esse levantamento foi realizado com base no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e divulgado pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Esse indicador varia de 0 a 10 considerando o rendimento escolar e a média dos alunos no Sistema Nacional de Avaliação Básica (Saeb) e na Prova Brasil, realizada em todos os municípios por amostragem.

Sem dúvida, foi um grande desafio realizar uma pesquisa em um município com tamanhas carências sociais e educacionais, principalmente, com um público tão diverso, em especial, como o de jovens e adultos, mas foi acima de tudo, um estudo extremamente valioso por sua importância pedagógica para o município, pois através dele nasceu um indicador de alfabetismo funcional dos jovens e adultos do primeiro segmento do Colégio Municipal de Biritinga, para que escola e município tenham um referencial mais concreto da situação funcional do seu público e possam fomentar novas propostas e/ou políticas sócioeducativas voltadas para contemplar as demandas destes sujeitos.

O Colégio Municipal de Biritinga é uma instituição com uma boa estrutura física agregando alunos de todas as regiões do município. Das 41 escolas municipais é a única instituição que atende o Ensino Médio e o segmento II da Educação de Jovens e Adultos, mas foi justamente por contemplar o primeiro segmento da EJA com alunos de várias comunidades que a escolha por este campo se deu, pois assim valoriza ainda mais a investigação pelas variações e riquezas culturais de cada um, que agregando ao grupo favorece um resultado mais completo e que caracteriza a realidade de muitas regiões.

3.4 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos participantes desta pesquisa são alunos do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos, do Colégio Municipal de Biritinga, bem como a contribuição dos professores desta modalidade para um confronto do nível de letramento com as práticas alfabetizadoras. Para uma melhor compreensão é interessante fazer uma abordagem panorâmica do perfil destes atores que são os instrumentos-alvo de toda essa discussão em torno da temática investigada. Inicialmente, os alunos terão uma atenção especial, visto que o foco central da pesquisa está voltado para este público; em seguida, será feita uma breve abordagem dos professores destas turmas.

Os alunos pesquisados caracterizam-se como um grupo heterogêneo, tanto do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da perspectiva, da visão de mundo, quanto dos conhecimentos prévios. Apesar de toda essa diversidade, há propósito comum: aprender mais para não depender dos outros, ser alguém na vida e viver melhor nesse mundo de hoje. Esses jovens e adultos procuram a escola na tentativa de superação de suas condições de vida em todos os aspectos, como emprego, moradia, saúde, entre outros.

Na sua grande maioria, estes sujeitos foram imersos precocemente no mundo do trabalho excluindo as possibilidades de uma vivência escolar na infância e adolescência, porém, as experiências sociais no mundo do trabalho fizeram com que esses alunos acumulassem uma bagagem cultural muito rica e diversa, apoiando-se em diferentes estratégias e formas de atuar no mundo que os cerca.

Apesar de toda esta rica experiência de vida, grande parte destes alunos não sabe que é produtora e portadora de cultura e construtora de conhecimentos, todavia compreende o retorno aos estudos como uma possibilidade de recuperação de sua identidade humana, resgatando e elevando a sua auto-estima que estava perdida dentro deles. Essa baixa auto-estima muito presente no grupo parece ser reforçada por situações anteriores de fracasso escolar, porque muitos deles tiveram uma história escolar marcada pela exclusão e insucesso, fazendo revelar neles uma auto-imagem fragilizada e de impotência.

Os sujeitos participantes da pesquisa situam-se na faixa etária entre 15 e 70 anos. Em sua maioria são filhos de lavradores não escolarizados ou que possuem apenas as primeiras séries do Ensino Fundamental. Muitos são casados e vivem da agricultura familiar

ou fazem “bico”¹⁴ como ajudante de pedreiro, encanador ou segurança e afirmam que passam muita dificuldade para sobreviver por não terem um salário fixo. Este é o principal motivo do retorno de muitos deles na escola: a busca por um emprego melhor, uma vez que para eles, “só com o estudo é que consegue ser alguém na vida”. Muitos alunos residem em povoados distantes da cidade, tendo que se deslocar vários quilômetros de ônibus para estudar e, muitas vezes, chegam cansados, com fome e já com sono após uma jornada longa de trabalho pesado e árduo no campo.

Sobre os alunos da Educação de Jovens e Adultos Haddad, caracteriza como os sujeitos que:

[...] trazem no corpo e na fala as marcas de outras regiões, sinais identificadores de seu grupo social. A cor da pele, as marcas de dificuldades da vida, a maturidade de quem foi obrigado a precocemente entrar no mercado de trabalho caracterizam o grupo social do curso noturno de maneira diferenciada aos bem-nascidos dos cursos regulares diurnos (1997, p. 156).

Mais uma vez foi necessário trazer esta característica por representar exatamente o público investigado, o qual revela uma pluralidade de marcas e identidades que se unem numa intenção comum: aprender cada vez mais para ser enxergado na sociedade e conseguir um espaço nela, ou apenas não viver mais na sombra dos outros.

Com todas suas experiências de vida, os sujeitos desta pesquisa trazem uma “leitura de mundo”¹⁵ grande e diversa, sendo, portanto, portadores de um nível de letramento, mas não suficiente para sua convivência numa sociedade simbólica e grafocêntrica e com um mercado de trabalho extremamente exigente. Segundo Costa (2006, p. 7) este saber cotidiano “[...] se configura como um saber reflexivo, pois é um saber de vida vivida, saber amadurecido, fruto de experiência, nascido de valores e princípios éticos e morais já formados, anteriormente, fora da escola”.

Os sujeitos investigados representam diversos segmentos sociais, desde donas de casa, empregada doméstica, servente de pedreiro, eletricista, até representante de movimentos sociais, vindos de várias regiões do município, pois, por ser uma escola situada na sede, agrega alunos de várias regiões que não atendem a esta modalidade de ensino. Desta forma

¹⁴ Expressão usada para pessoas que não tem emprego fixo nem carteira assinada e realizam atividades autônomas, quando conseguem.

¹⁵ Expressão defendida por Paulo Freire (2000) trazendo a perspectiva de que esta precede a leitura da palavra, ou seja, antes de entrar na escola o sujeito já traz consigo as marcas de um contexto social rico em conhecimento e cultura.

trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços socioculturais de origem e por sua vivência familiar e profissional. Nesta heterogeneidade de idéias e crenças, os espaços educativos da Educação de Jovens e Adultos investigados são marcados por diferentes saberes e experiências enriquecidas por lutas incansáveis pela sobrevivência.

Para uma melhor ilustração destes atores empíricos da pesquisa, Costa traz uma boa contribuição quando afirma que os alunos da EJA

[...] trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada numa adesão espontânea e imediata às coisas que vê. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga, olhar que pensa (2006, p.5)

É exatamente por tudo isso que os sujeitos pesquisados vêm a escola como um espaço de reparação social e de desenvolvimento pessoal pois, para eles, a escola vai atender as suas necessidades tanto como pessoa quanto como cidadãos.

Todos os alunos pesquisados sabem assinar o nome e ler palavras, mas afirmam que já se depararam com situações de leitura e escrita nas quais se sentiram embaraçados e envergonhados, como preenchimento de formulários, escrita e leitura de cartas, ler bulas de remédio, identificar preços, composição de mercadorias, placas de ônibus e outras placas indicativas, lidar com receitas culinárias, entre outras tantas situações sinalizadas por eles que os deixaram constrangidos. É por isso que estes sujeitos devem ter tratamento diferenciado já que são trabalhadores do mercado formal e informal e que trazem muitas necessidades e anseios que devem ser atendidos pela escola.

Existem alguns dos jovens e adultos pesquisados que, mesmo possuindo um nível baixo de letramento, sabem se expressar muito bem e se destacam como líderes de movimentos. Apesar disso, eles sentem a necessidade de aprender mais para atender as exigências do mundo letrado, onde a leitura e a escrita são passarelas para esta inserção. Desta forma,

A escola aparece como um direito roubado nos tempos do esconde-esconde e hoje resgatado com o passo lento do reumatismo, com as noites sem namoro e com a ausência na mesa de jantar. [...] Nas falas, aparece a própria sociedade na sua crueza e a esperança apesar e ainda um aleijão no saber ler

e escrever, como uma dor, uma deformidade¹⁶ (SALVADOR, 1997 apud COSTA, 2006, p. 10).

Este registro traz numa linguagem poética, uma abordagem exata da realidade do público pesquisado, no que se refere aos alunos jovens e adultos, isso vem evidenciar a necessidade de um olhar mais sensível e, especialmente, a estes sujeitos, pois lhes foram roubados o direito de aprender a ler e escrever; isso marca uma sociedade extremamente excludente e injusta que deve ser transformada, urgentemente, em um cenário inclusivo, agregando todos os marginalizados social e culturalmente num espaço educativo que promova a compreensão e apropriação da leitura e escrita e, assim, possam fazer uso social destas competências no mundo letrado.

Após esta abordagem do perfil dos educandos jovens e adultos, sujeitos dessa investigação, é necessário também tecer alguns comentários acerca dos profissionais que atuam com este público, visto que são, junto aos alunos, atores desta pesquisa.

As professoras pesquisadas são da rede municipal de ensino, todas com formação em magistério, uma delas de nível superior concluído em Pedagogia com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental e outra cursista da faculdade de Letras. As quatro profissionais do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Municipal de Biritinga que fazem parte da pesquisa não têm muita experiência com esta modalidade de ensino, apesar de uma delas já ter 12 anos e outra estar completando 6 anos de atividade docente, todas elas tem menos de dois anos com o público de jovens e adultos e confessam que é uma experiência única apesar de muito difícil.

É perceptível a vontade destas professoras em contribuir com o crescimento e autonomia destes sujeitos, não só no que se refere ao ensino escolarizado, mas também com ações que venham favorecer uma vida mais digna e humana, no entanto, muitas vezes, essa vontade é negada por falta de conhecimentos inerentes a esta modalidade, principalmente no que se refere a uma prática pedagógica que venha contemplar as expectativas e reais necessidades destes sujeitos numa sociedade letrada e grafocêntrica.

Os professores estão inseridos neste contexto para complementar a investigação junto aos alunos e, assim, compreender até que ponto as práticas alfabetizadoras estão contribuindo para o processo de letramento. Investiga-se, para isso como ocorre o processo de alfabetização e qual é o conhecimento das professoras pesquisadas sobre o letramento. Além

¹⁶ Trecho do registro feito pela professora Suemi, de São Paulo, sobre o motivo dos alunos jovens e adultos terem procurado a escola, o qual foi apresentado na sua dissertação de mestrado intitulada *Adultos não Escolarizados no Mundo Letrado Dominante* (ver bibliografia).

disso, foi importante observar como ocorre a prática pedagógica e que habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas nas classes do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos.

Sem dúvida, foi um grande desafio pesquisar dois públicos diferenciados (porém interligados) para a realização desta investigação, pois além de levantar os níveis de letramento dos alunos há um confronto destes com as práticas pedagógicas das professoras para que assim tenha um estudo mais apurado e, conseqüentemente um resultado que atinja os objetivos propostos.

Com certeza, este processo de investigação, reflexão e discussão sobre a prática pedagógica da alfabetização e do letramento, bem como dos níveis de alfabetismo funcional do público jovem e adulto do primeiro segmento do CMB, não apresenta uma análise conclusiva, mas, sim, algumas considerações que serão fundamentais para uma política alfabetizadora no sentido amplo da palavra, que venha fomentar um novo perfil pedagógico das práticas que busquem o letramento como objeto de libertação e autonomia dos sujeitos.

3.5 A Pesquisa no Campo Empírico: Descrição e Organização dos Dados

Todo processo investigativo no campo empírico, objetivando obter dados relevantes para a pesquisa, possibilitaram um melhor e maior entendimento acerca das práticas alfabetizadoras, bem como do nível de letramento dos educandos jovens e adultos alvos da pesquisa.

As entrevistas e observações realizadas aconteceram diretamente pela pesquisadora no local de trabalho dos entrevistados. Conforme abordado anteriormente, foram observadas as práticas pedagógicas de quatro professoras do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Municipal de Biritinga, bem como seus respectivos alunos que corresponde a um total de 49 educandos. Todos eles foram entrevistados, individualmente, em um tempo estimado entre 40 e 50 minutos para cada aluno, visto que, além da entrevista, foi aplicado um teste para identificar o nível de habilidade na leitura e escrita destes sujeitos. Já a entrevista com as professoras teve um tempo menor, de, aproximadamente, 35 minutos, visto que as mesmas já tem uma certa familiaridade com os assuntos investigados.

O contato inicial para a coleta de dados foi com a Diretora e Coordenadora Pedagógica da instituição pesquisada, com vistas à autorização e à disponibilidade para

conceder a entrevista e a pesquisa, como também os dados das professoras (situação funcional). Após apresentar o projeto em linhas gerais, principalmente o campo metodológico, ambas parabenizaram e se colocaram à disposição para possíveis contribuições. Neste mesmo momento, assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, e de imediato, passaram a situação funcional das professoras, bem como alguns dados solicitados sobre a instituição (locus da pesquisa).

O segundo momento foi o contato direto com o campo empírico, quando a diretora da instituição fez questão de ir a todos os espaços educativos a serem pesquisados para fazer a apresentação da pesquisadora e do objetivo de sua presença, enfatizando o privilégio da instituição e das turmas do primeiro segmento em sediar uma pesquisa de tamanha relevância para a educação, principalmente, na modalidade Jovens e Adultos. Foi feita em cada sala uma apresentação panorâmica do projeto de pesquisa esclarecendo a cada um deles como atores principais da investigação e todos concordaram em participar e colaborar para a realização do estudo.

O terceiro momento foi o contato mais próximo com cada aluno através da entrevista, necessitando de um longo período de tempo até coletar todas as informações destes sujeitos (tanto nas entrevistas quanto nos testes de habilidades de leitura e escrita para identificação do nível de letramento de cada um deles).

O quarto momento foi a entrevista com as professoras, as quais deram informações importantíssimas para a pesquisa, pois através destes dados foi possível uma melhor compreensão das respostas e do teste aplicado com os educandos.

O quinto momento pautou-se na observação participante e análise documental dos planos e projetos bem como das atividades realizadas pelos alunos que embora não tenha sido feita uma análise exaustiva desses dados serviram e muito para uma maior compreensão dos impactos das práticas investigadoras no processo de letramento.

A observação e todo processo de coleta de dados foram agendados previamente com as professoras e alunos, procurando sempre obedecer a um espaço e horário mais adequados para os sujeitos pesquisados, pois, como afirma Triviños:

[...] é conveniente que o informante e o investigador estabeleçam horários e local possíveis de entrevistas e fixem, mais ou menos, a duração das mesmas. Isso não só permite ao investigador o planejamento do seu tempo, mas também significa um respeito pelas atividades do informante. (TRIVIÑOS, 1987, p. 149).

Todo esse processo ocorreu dentro da normalidade e em todo momento foi demonstrado respeito pela pessoa pesquisada, tanto nas suas respostas quanto na grande riqueza e contribuição das suas idéias para a pesquisa realizada. Foi perceptível o grande interesse de todos em participar da investigação mesmo não tendo idéia da dimensão e relevância da sua contribuição para o trabalho, pois apesar de esclarecer, em todo momento, o valor científico das opiniões deles, a grande maioria despreza essa experiência e esse conhecimento amplo de mundo, valorizando apenas a cultura letrada, até pelas dificuldades enfrentadas e vivenciadas no seu cotidiano.

Após a coleta de dados encerrada foram organizadas algumas categorias de análise como um recurso didático para facilitar as interpretações e estender algumas discussões, que permeiam o ensino-aprendizagem, centradas na teoria e prática da alfabetização e letramento.

As falas dos sujeitos no campo empírico foram reproduzidas exatamente da forma como foram colhidas, não sendo feito qualquer tipo de revisão de acordo com a norma-padrão, pois suas falas e suas vozes devem ser valorizadas como de fato são verbalizadas, não cabendo ao pesquisador fazer qualquer tipo de alteração, pois como defende alguns estudiosos da lingüística como Soares (2002), Mey (2001) e Bagno (2003) existe uma ampla variedade lingüística que deve ser valorizada como um retalho fundamental para tecer a colcha cultural do país. Essa forma própria de cada sujeito se apropria tem um valor imensurável no trabalho pautado no letramento, por ser eixo de uma proposta pedagógica real e viva, onde as demandas sociais e culturais permeiam o processo com possibilidades significativas e funcionais de trabalho para que os sujeitos sintam-se inseridos no contexto e acreditando no seu potencial de aprendizagem cognitiva.

Conforme Bakthin (1995, p .41), “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. Para ele, o discurso do sujeito é carregado de marcas culturais, de múltiplas vozes que são reflexos de sua vivência no contexto social. Defende que a palavra é determinada pelas interações dos sujeitos com outras pessoas e isso se dá a partir das relações estabelecidas com seu contexto.

Assim sendo, como objeto desta investigação corresponde aos impactos das práticas alfabetizadoras, no processo de letramento, foram usados como base metodológica os pressupostos teóricos da Análise do Discurso exatamente por ser adequada e coerente com o contexto pesquisado, contribuindo para uma resposta mais satisfatória aos problemas levantados frente aos fenômenos educacionais pesquisados.

A Análise do Discurso (viés teórico escolhido para direcionar a investigação) constitui um campo da lingüística e da comunicação, que envolve questões não só pedagógicas, mas política, social, econômica e cultural da escola, ou seja, expande as práticas que acontecem na escola, abrangendo as relações sociais que ultrapassam os muros da instituição.

Outro ponto importante para essa opção teórica é o fato de compreender que as relações entre os sujeitos e instituições são mediadas pelo imaginário, o que pode ser um importante objeto de análise.

Na concepção de Orlandi (1999), a Análise do Discurso entende a linguagem como mediação importante e imprescindível entre o homem e a realidade natural e social. Tudo que é dito pelo ser humano se materializa, pois para esse o discurso nada mais é do que o movimento e a vida das palavras. Silva e Almeida ilustram muito bem estes conceitos baseados nestas idéias de Orlandi (1999):

[...] Discurso é um processo de natureza ideológica e histórico-social que produz efeitos. A Análise do Discurso não estanca nesses efeitos, mas busca compreender seu processo de produção. Os efeitos de sentidos (discursos) são produzidos em determinadas condições que abarcam o sujeito, o texto, o contexto imediato e o contexto histórico-social (SILVA; ALMEIDA, 2005, p. 3).

Orlandi (2002) evidencia que a Análise do Discurso procura articular o lingüístico, o sócio-histórico e o ideológico, colocando, como mediação, a linguagem nesta relação estreita de produção social. Defende que não há discurso sem sujeito que, por sua vez, não existe sem ideologia, sendo o discurso definido pelo autor como a concretização do simbólico.

Foi com esta perspectiva que a investigação foi realizada, pois pautou-se numa concepção mais ampla abrangendo uma dimensão que contempla as questões relacionadas ao fenômeno pedagógico em discussão.

Para ilustrar melhor as razões da escolha Silva e Almeida podem traduzir bem:

Na Análise do Discurso de linha francesa, na apresentação dos resultados o teórico está sempre presente, pois as condições de produção do discurso, ou seja, seu funcionamento, não são visíveis empiricamente, senão necessários suportes teóricos que dêem conta de relacionar os enunciados a uma memória e aos imaginários de natureza histórico-social que são constitutivos desse funcionamento discussivo. Metodologicamente, ao interpretar os enunciados nos perguntamos: o que pode ter tornado possível aquela enunciação naquele contexto, naquele momento, considerando que tanto o

contexto quanto o momento imediatos são produtos de um processo histórico-social mais amplo. Os enunciados em si fornecem indícios que são relacionados a elementos teóricos para se produzir as interpretações e se (re)construir suas condições de produção (2005, p. 9).

Desta forma esta investigação vem responder às inquietações acerca da alfabetização e letramento e, assim, contribuir cientificamente, com a área temática, possibilitando um referencial de alfabetismo funcional para a construção de políticas educacionais voltadas para as práticas pedagógicas do letramento.

Em função das investigações colhidas serem basicamente os discursos dos alfabetizadores e dos alfabetizados no campo empírico, esta investigação foi respaldada na análise do discurso, justamente pela preocupação em analisar construções ideológicas e ser uma prática social que considera todo o contexto sócio-histórico em que os atores sociais estão envolvidos. Isso implica em uma concepção teórico-metodológica mais abrangente por pensar na relação com outras instâncias, procurar analisar o imaginário (ativo) pautado na conexão do campo empírico com a cientificidade.

3.5.1 Caracterização dos Professores

PROFESSOR	IDADE	HABILITAÇÃO	TEMPO NO MAGISTÉRIO	EXPERIÊNCIA EM EJA
1	28 anos	Superior em Pedagogia	6 anos	15 meses
2	37 anos	Graduanda em Letras	12 anos	4 anos
3	23 anos	Ensino Médio Magistério	2 anos	15 meses
4	24 anos	Ensino Médio Magistério	2 anos	7 meses

Quadro 1: Caracterização dos professores

Dados: Pesquisa de campo

Estes dados coletados identificam o perfil das docentes, às quais foi atribuído um número para cada uma delas, a fim de facilitar a organização dos dados e preservar as suas identidades. O quadro docente desta pesquisa é formado por mulheres na faixa etária entre 23 a 37 anos, com um tempo aproximado no magistério de 1 ano e meio a 12 anos e experiência

em Educação de Jovens e Adultos que varia entre 7 meses e quatro anos. Nota-se que o grupo docente não tem muita experiência nesta modalidade, o que pode justificar algumas dúvidas e dificuldades na realização de um trabalho significativo e funcional com estes sujeitos.

A idade destas professoras alfabetizadoras evidencia que já tem uma vasta experiência de vida numa faixa etária produtiva, o que possibilita uma busca por inovações na área da Educação de Jovens e Adultos. Essa inexperiência e dificuldade pode fomentar a luta por uma prática pedagógica que atenda a este público de modo que promova mudanças cognitivas e sociais para uma atuação mais efetiva no seu entorno.

3.5.2 Caracterização dos Alunos

IDADE			SEXO		REGIÃO		OCUPAÇÃO				EXPERIÊNCIA ESCOLAR ANTERIOR		POR QUE DESISTIU		
15 a 24	25 a 39	40 a 70	Feminino	Masculino	Sede	Outras	Lavrador	Doméstica/ Dona de casa	Servente/ Serviços Gerais	Outros	Sim	Não	Trabalho	Impedimento dos pais	Outros
30	11	08	20	29	21	28	16	10	08	15	48	01	14	06	29

Quadro 2: Caracterização dos alunos

Dados: Pesquisa de campo

Neste quadro, apresenta-se o perfil dos alunos pesquisados que se mostra altamente heterogêneo, desde idade até as expectativas e experiências vivenciadas. Dos 49 alunos entrevistados 61% estão na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, 23% entre 25 e 39 anos de idade, e apenas 16% entre 40 e 70 anos de idade. Deste total apenas 41% são do sexo feminino e 59% do sexo masculino. Isso revela que a maioria deste público é de jovens e alguns deles com experiências negativas do ensino regular. Outro dado interessante é a presença de um grande público feminino nos espaços da Educação de Jovens e Adultos, essa busca se evidencia de forma marcante nas mulheres com uma faixa etária mais elevada, justamente porque a grande maioria afirma não ter tido oportunidade de estudar um pouco mais quando criança por motivos diversos, principalmente por haver um grande preconceito com este gênero; os pais muitas vezes proibiam, porque para eles mulher não precisava

aprender. A presença destas mulheres, hoje, nas salas de aula, revela uma busca de recuperação do tempo perdido e a realização de um sonho que foi negado por muito tempo.

Destes alunos pesquisados, 43% residem na sede da cidade, enquanto que 57% são moradores das comunidades rurais, tendo representatividade de 14 regiões do município. Os dados colhidos revelam o panorama do município pela diversidade do público agregando diferentes realidades.

Em relação a ocupação destes sujeitos, mais uma vez foi revelado uma grande heterogeneidade, pois dos alunos entrevistados 33% trabalha como lavrador nas suas pequenas propriedades ou como diarista na lavoura de fazendeiros da região, 20% trabalha como doméstica ou dona de casa, 16% como servente de pedreiro ou serviços gerais em escolas e hospitais e 31% em outras ocupações as quais foram apontadas várias como: pintor de carro e moto, entregador comercial, carregador de caminhão, moto táxi, montador, entre outras.

Os dados mostram que estes alunos realizam um trabalho pesado que exige muito esforço físico e exposição ao sol durante todo o dia, talvez seja por isso que muitos mostram-se cansados na escola e afirmam que a grande expectativa é conseguir um emprego melhor.

Sobre a experiência escolar, 98% afirmam já ter tido alguma vivência mesmo que alguns dias ou meses, e só 2% destes alunos declararam que nunca tiveram oportunidade de frequentar um espaço escolar, isso revela que a grande maioria foi excluída de alguma forma do sistema educacional por uma série de motivos. Quando foi questionado sobre o que os levou à desistência, foram diversas as respostas; destas, 29% afirmaram que foi devido a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da casa, 12% declararam que desistiram por imposição dos pais, sendo a grande maioria formada por mulheres que eram proibidas de irem à escola para não ficarem sabidas demais e escreverem cartas para os namorados. A concepção dos pais, anteriormente, era de que as mulheres deveriam saber apenas assinar o nome e isso foi aos poucos sendo mudado, pois as necessidades letradas foram crescendo e isso fez com que estas mulheres estivessem hoje em busca de novos conhecimentos para sua ascensão e autonomia. Além disso, vários outros fatores interferiram para que os sujeitos da pesquisa fossem excluídos do processo escolar ao longo dos anos. Além da necessidade de trabalhar e do impedimento dos pais, fatores como gravidez e casamento precoce, falta de condições pela distância, expulsão, dificuldade de aprendizagem, falta de afinidade com o professor, entre outros, totalizam um percentual de 59% dos alunos excluídos da escola. Todos estes dados revelam uma triste realidade, uma marca de preconceito, marginalização e exclusão que deve ser mudado urgentemente, pois estes sujeitos foram vítimas de um sistema

social discriminatório e excludente e, hoje, são cobrados. Torna-se emergente uma reparação para que seja oportunizado a estes sujeitos as ferramentas para se apropriarem de forma ativa e autônoma dos eventos sociais, sendo capazes de interferir positivamente.

Apesar de não ser objeto de estudo estes dados são relevantes por fazer parte do contexto sócio-cultural e como declara Geertz (1989, p.15) “[...] o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias [...].” Desta forma, estas teias que amarram os sujeitos são pertinentes por possibilitar uma compreensão panorâmica da temática discutida, pois como afirma Bakhtin(1995, p.106) “[...] o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto”. Além disso, favorece uma maior familiaridade com cada sujeito, podendo analisar de forma mais precisa suas respostas, estabelecendo relação com suas experiências vivenciadas.

CAPÍTULO 4

APRESENTAÇÃO, DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

As informações coletadas com alfabetizadores e alfabetizandos no campo empírico foram organizadas em seis grupos. Inicialmente foram analisadas as concepções dos professores sobre a alfabetização, destacando alguns enfoques ora na tecnologia da língua escrita, ou seja, na codificação e decodificação, ora na sua funcionalidade. Em seguida foram discutidos os processos e concepções dos professores sobre letramento e inovação para depois fazer um aporte com a ação pedagógica destes sujeitos. Após estas discussões em torno dos dados e prática dos professores, chega o momento das expectativas dos alunos, destacando nas suas falas os componentes do alfabetismo citado por Tolchinsky (1990): o prático, o científico e o literário. Após esta análise são discutidos os sentidos da alfabetização e do letramento para os alfabetizandos, identificando nas suas falas a conquista de emprego, a ascensão e autonomia, a valorização social e a conquista da cidadania. O último ponto discutido foi o nível de letramento dos alunos, tomando como base um teste aplicado com questões de complexidade variada, desde as mais simples até atividades de nível mais apurado de inferência e interpretação. Por fim, são apresentados alguns encaminhamentos e considerações para toda essa discussão.

A análise dos dados mergulhou nas palavras e expressões dos professores e alunos para poder compreender o verdadeiro sentido que cada um dá a elas, e a partir daí falar das suas experiências e ideais de forma real para uma maior relevância pedagógica e social da pesquisa, pois apoiando-se em Bordieu, Rojo (2002, p.44-45) declara: “é preciso ler nas palavras dos sujeitos de uma pesquisa a estrutura das relações objetivas, pois é essa revelação que permite resgatar o essencial, a complexidade singular de suas ações e reações”.

4.1 Processos e Concepções dos Professores sobre Alfabetização

Os dados a seguir foram coletados através de entrevista com os professores, para visar uma melhor compreensão e favorecer uma análise e interpretação mais consistente sobre o processo de alfabetização.

Inicialmente são apresentadas as respostas dos professores (quadro 3) e em seguida a respectiva análise e interpretação.

Questões levantadas	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Concepção de alfabetização.	É saber ler e escrever mesmo que pequenos textos.	O indivíduo que já sabe ler e escrever está alfabetizado.	Construir um conhecimento. É o processo de aquisição e apropriação da leitura e da escrita que ocorre - gradativamente. É o início da construção do conhecimento que se prolonga por toda vida.	É quando um indivíduo sabe ler, escrever e interpretar.
Em que fundamenta sua prática.	Paulo Freire, buscando a valorização dos conhecimentos dos meus alunos, para que haja confiança entre nós e a troca, já que todos aprendemos.	Em Paulo Freire porque ele diz que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.	Em Paulo Freire e Emília Ferreiro, porque revelam a arte de alfabetizar de modo que o aluno desenvolva a linguagem oral e escrita a partir de vivências cotidianas.	Em Paulo Freire e Vygotsky pois eles defendem o poder da criação e atuação social dos alunos.
Como alfabetiza.	O ponto de partida é a realidade do aluno, significando os conteúdos para um melhor	Meu ponto de partida é o alfabeto, tentando ajudar eles a conhecerem as letras, depois	Desenvolvo atividades sempre associadas ao dia-a-dia dos alunos. Aplico textos de	Procuro trabalhar do todo para as partes. Através de pequenos textos ou palavras exploro

	aprendizado.	diferenciar uma das outras.	linguagem simples, trabalho em grupo, interpretação oral, entre outras.	as letras citadas.
Maior objetivo	Além da leitura e da escrita, uma compreensão maior diante de seu espaço de convivência.	Que eles aprendam ler, escrever e interpretar o que ler para entender.	Domínio na leitura, escrita, situações problemas envolvendo as operações, compreensão de textos e criticidade sobre o mundo contemporâneo.	Além de aprender a ler e escrever, saiba interpretar o meio em que vive.
Principal atividade para alfabetizar.	Apresentar aos alunos textos, músicas e filmes para interpretação e abrir espaço para o aluno expor sua opinião.	Cruzadinha, textos fragmentados, pesquisa de letras e palavras em jornais, revistas.	Atividades com rótulos, ditados com imagens alfabeto móvel e jogo de sílabas.	Atividade com o alfabeto móvel para que eles mesmos formem palavras.

Quadro 3: Processos e concepções dos professores sobre alfabetização.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Sobre a concepção de alfabetização das alfabetizadoras observou-se a ênfase na leitura e escrita, no domínio da codificação e decodificação da língua escrita. Não se pode negar a importância de explorar a organização dos símbolos lingüísticos, pois como defende Soares (2003c) o conceito de alfabetização abrange um conjunto de habilidades tornando-se um fenômeno de natureza complexa por considerar a decodificação, a compreensão e os determinantes sociais da língua escrita. Apesar disso, o processo de alfabetização não pode se limitar apenas a tecnologia da escrita, mas deve abranger também o desenvolvimento de habilidades da função social da leitura e da escrita.

Sobre esta questão Freire (1980b, p.119) traz uma importante contribuição quando afirma que “a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.”

A alfabetização nesta perspectiva traz como pressuposto a incorporação da leitura de mundo dos educandos como ponto de partida para a leitura da palavra. Desta forma, esta

busca está vinculada a um processo de conscientização: onde o sujeito aprende a ler e a escrever como forma de libertação.

No bojo dessa discussão percebe-se que a alfabetização passa inevitavelmente pelo contato sistematizado do código escrito, que deve fazer parte de um processo de aprendizagem, o qual acontece através da interação.

As professoras 1 e 2 trazem um conceito de alfabetização bastante limitado comparado à concepção defendida por Freire (1980b) por afirmar que transcende ao simples domínio da leitura e da escrita. Para estas professoras um sujeito está alfabetizado quando consegue codificar e decodificar o sistema de escrita, ou seja, ler e escrever. Soares (2003a, p. 15-16) traz um conceito de alfabetização no seu sentido específico, entendendo-a como “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”, porém lança um debate em torno dos significados dos verbos ler e escrever, afirmando que podem ter dois pontos de vista: mecânica da língua escrita “um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)” (Soares, 2003 p. 15-16). Ou então compreensão e expressão de significados que segundo Kramer seria

[...] um processo de representação que envolve substituições gradativas (“ler” um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo primordial é a apreensão e a compreensão do mundo, desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento... à troca (1982, p.62).

São dois significados que se divergem, porém podem se complementar, pois segundo Soares

Sem dúvida a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (2003a, p.16).

Nesta definição percebe-se uma articulação entre os dois pontos mencionados em relação ao significado do ato de ler e escrever, porém segundo Soares (2003a) enquanto estas duas dimensões consideram a alfabetização como um processo individual há um terceiro enfoque voltado para o aspecto social, pois para a autora a alfabetização é conceituada de

forma diferenciada dependendo do contexto e das características social, cultural, econômica e tecnológica.

Sintetizando os três pontos de vista mencionados acima Soares defende que

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (2003a, p.18)

A alfabetização deve ser vista no sentido de realmente poder expressar e conhecer o mundo também através da língua escrita; não no sentido simplesmente de decodificar a letra que junta com outra, o que ela significa, mas poder compreender o que está escrito e se expressar através desta linguagem.

A professora 4 traz uma definição que transcende a capacidade de ler e escrever, mas que o sujeito precisa, além disso, interpretar o que lê e escreve. Nesse sentido percebe-se uma concepção mais panorâmica, por implicar em uma compreensão dos signos escritos e assim uma apropriação desta linguagem. Esta abordagem traduz bem a concepção de Soares quando coloca:

Em seu sentido pleno, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem não de uma mera tradução do oral para o escrito, e deste para aquele, mas à aprendizagem de uma peculiar e muitas vezes idiossincrática relação fonemas-grafemas, de um outro código, que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão/compreensão (2003a, p.17)

Diante desta abordagem o papel do professor não se limita a ensinar a ler e escrever, mas provocar situações que levem o próprio aluno a descobrir o funcionamento da escrita.

A professora 3 declara que a alfabetização é um processo de construção do conhecimento, de aquisição da leitura e da escrita a qual ocorre gradativamente. Coloca a alfabetização enquanto o início da construção do conhecimento que se prolonga por toda vida. Essa concepção além de enfatizar o processo tecnológico da aquisição da linguagem escrita, também a sua apropriação que, segundo Soares (2003a) é tornar como sua propriedade, usando-a em suas diversas necessidades sociais. A professora pesquisada avança ainda mais

na sua definição quando estende a alfabetização para toda vida, isso revela uma concepção que vai além do simples domínio da mecânica da língua escrita abrangendo a necessidade de uma continuação e apropriação desta linguagem. Percebe-se aí uma noção de letramento quando defende a necessidade de apropriação desta linguagem escrita.

Nesta mesma visão Werthein traz a concepção atual de alfabetização defendida pela UNESCO a qual deve ser para toda vida.

Hoje a concepção que a UNESCO tem da alfabetização é, desse modo, mais ampla. É ampla quanto ao tempo necessário ao domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas modernamente, e quanto aos caminhos para atingir os objetivos, assim como em relação à flexibilidade e à diversificação de públicos. Não se trata de um processo rápido e determinado, mas que se estende ao longo da vida (2003, p.9).

Percebe-se, assim, que a alfabetização assume um novo significado em educação e amplia o seu sentido, exigindo dos alfabetizadores uma nova postura imbuída de contextualização, pois como defende Kalman (2003) a alfabetização deve apontar sempre para a concepção ampla de inserção da língua escrita no contexto social levando em consideração as dimensões não só individuais do sujeito, mas também socioculturais.

Soares acrescenta ainda os aspectos políticos no contexto da alfabetização, pois neste conjunto de habilidades multifacetado e complexo estudado por muitos profissionais “[...] o problema da alfabetização não está, apenas, nessa sua característica interdisciplinar. Além desta, é preciso considerar, ainda, os aspectos sociais e políticos que condicionam a aprendizagem” Soares (2003, p.21).

Emília Ferreiro (2001b) também atribui um significado amplo à alfabetização enfatizando tanto o processo de aquisição do código escrito como o desenvolvimento das habilidades e apropriação da leitura e escrita. Apesar de não mencionar o termo letramento sua concepção de alfabetização tem um sentido amplo que contempla o termo. Para Ferreiro a “lectoescrita” – termo criado pela autora – apresenta um significado voltado para o letramento o que, segundo ela, não há necessidade de diferenciação quando se compreende a alfabetização de forma panorâmica e geral.

O termo lectoescrita é apresentado no dicionário técnico de alfabetização da seguinte forma:

A lectoescrita difere do simples ler e escrever porque pressupõe um entendimento do uso apropriado dessas capacidades dentro de uma

sociedade que está fundamentada no texto impresso. [...] requer um envolvimento autônomo e ativo com o texto impresso e destaca o papel do indivíduo no gerar, receber e atribuir interpretações independentes às mensagens. (VENEZKY apud HARRIS; HODGES, 1999, p. 153).

Ferreiro (2001b) defende que o problema não está na adoção ou não do termo letramento, mas na concepção da escrita como um código ou sistema de representação. A autora acredita que o sujeito vai se apropriando da linguagem escrita por meio da construção de hipóteses através de desafios e conflitos estabelecidos e assim promover o uso com competência da função social da leitura e da escrita.

Existe um sujeito que busca adquirir conhecimentos, que propõe problemas e tenta resolvê-los segundo sua própria metodologia. Que esse sujeito que aprende a ler e a escrever construindo significados, realiza um trabalho que só pode ser garantido pela sua capacidade de pensar. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 19).

Nesta última concepção defendida pela professora 4, observa-se a compreensão que não basta apenas ensinar aos alunos o domínio do código alfabético, é preciso focar a compreensão, interpretação e uso do código escrito. É necessário, portanto, aprender a fazer leituras críticas dos textos circulados não só na escola, mas também no meio social.

Sobre esta discussão Tfouni (2005) evidencia que alfabetizar implica em compreender o processo alfabetizador como um sistema de representação em constante evolução histórica. Ela não pode se limitar ao processo de codificação e decodificação de sinais gráficos, mas deve ser compreendida como processo de simbolização, ou seja, o sujeito vai percebendo o que a escrita representa no próprio desenvolvimento do processo.

Quanto a fundamentação da prática todas as professoras apontam Paulo Freire como referência básica para a ação alfabetizadora, além de focar também as contribuições de Emília Ferreiro e Vygotsky como teóricos que trazem um grande legado para o processo de aprendizagem da linguagem escrita.

Cada professora entrevistada aponta um motivo que levou a adotar o teórico Paulo Freire como referência principal para a sua ação pedagógica, demonstrando desta forma um certo embasamento para atuação na modalidade de Jovens e Adultos.

A professora 1 justifica sua escolha teórica pela valorização dos conhecimentos dos alfabetizandos, visto que acredita haver maior confiança e troca entre todos os envolvidos. A professora 2 evidencia a grande contribuição do mestre Paulo Freire ao acreditar que a leitura de mundo precede a leitura da palavra; já a professora 3 coloca que sua escolha se deu

por Freire e Ferreiro revelarem a arte de alfabetizar de modo que o aluno desenvolva a linguagem oral e escrita a partir de vivências cotidianas. A professora 4 traz as contribuições de Freire e Vygotsky como referências da sua prática alfabetizadora por defenderem o poder da criação, produção e atuação social dos alunos. As duas últimas entrevistadas trazem, além da base teórica de Paulo Freire, as contribuições de Emília Ferreiro e Vygotsky para complementar e respaldar sua prática pedagógica.

Estas escolhas teóricas revelam um bom caminho escolhido, pois são referências fundamentalmente importantes para todo e qualquer alfabetizador, principalmente quando se refere à modalidade de jovens e adultos, porém isso não afirma que tais referências foram de fato incorporadas no fazer pedagógico destas professoras pois o pensamento pedagógico de Freire norteia uma ação fundamentada em dois elementos básicos: a conscientização e o diálogo, para isso o educador deve fomentar uma leitura do contexto histórico e social do seu público-alvo, como também seu espaço, sua história e sua vida.

Paulo Freire (1987) defende que o alfabetizando está inserido num processo ativo e criador e como sujeito cognoscente do conhecimento está em constante processo de aprendizagem que não se limita apenas aos espaços escolares.

Os sujeitos são produtos e produtores de cultura por estarem inseridos num contexto social que a cada momento solicita sua participação e atuação. Toda essa bagagem que reflete as vivências experienciadas nos eventos e participações deve ser valorizada como ponto de partida para a prática pedagógica.

Sua teoria vai além das normas metodológicas e lingüísticas, exatamente por desafiar os sujeitos que se alfabetizam a se apropriarem de uma visão de totalidade da linguagem e do mundo. Para Freire (1979) a educação deve visar sempre a libertação, a transformação, para torná-la mais humana, e todos serem reconhecidos como sujeitos e não objetos da sua história.

Freire e Macedo (1990) defendem que antes de se adquirir a aprendizagem da palavra escrita é necessário um conhecimento amplo da realidade aprendido na vivência das práticas sociais de acordo as oportunidades dos sujeitos.

Historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. [...] os seres humanos não começaram por nomear A! F! N! Começaram por libertar a mão e apossar-se do mundo. [...] o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. (FREIRE, MACEDO, 1990, p. 17).

É desta forma que, para os referidos autores, os sujeitos apropriam-se do mundo social pelas suas próprias ações adquirindo uma leitura da palavra respaldada nas experiências de vida ao longo da sua história.

A leitura de mundo e da palavra para Freire tem que ter uma dimensão crítica, pois possibilita o diálogo com o texto estabelecendo relações entre o contexto do autor e o seu próprio contexto sociocultural. É nesta relação dialógica que acontece a problematização e o questionamento constante do lido.

Para Freire et al, o leitor não-crítico

[...] funciona como uma espécie de instrumento do autor, um repetidor paciente e dócil do que lê. Não há nesse caso uma real apreensão do significado do texto, mas uma espécie de justaposição, de colagem, de aderência. [...] o leitor crítico é aquele que até certo ponto “reescreve” o que lê, “recria” o assunto da leitura em função de seus próprios critérios (FREIRE et al, 1985a, p. 113).

Como as professoras pesquisadas declaram respaldar suas práticas alfabetizadoras nas idéias de Freire, é importante ter clareza que a alfabetização não se traduz em um ato de transmissão do saber, é uma ação essencialmente de conhecimento em que alfabetizador e alfabetizando atuam como sujeitos construtores do saber que está em constante superação.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem “imobiliza” o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1987, p. 30-31).

O processo alfabetizador baseado na teoria freiriana pressupõe o respeito ao educando como ser ativo e produtor e não mero receptor de informações. A leitura e a escrita da palavra deve estar em conexão direta com o mundo, a história e a cultura dos sujeitos em interação com o global. Pensada e atuada desta forma a alfabetização deixa de ser um processo neutro e passa a ser essencialmente político e libertador, voltado para a formação autônoma dos sujeitos em um contexto social grafocêntrico e extremamente exigente.

A alfabetização para Freire:

[...] implica reconhecer o ponto de partida da leitura do mundo, implica pensar em que níveis a leitura do mundo está se dando ou quais são os níveis de saber que a leitura do mundo revela e a partir do aprendizado da escrita e da leitura da palavra que escreveu, voltar agora, com o conhecimento acrescido, a reler o mundo (2001, p.137).

A concepção defendida por Freire está estritamente relacionada à promoção de uma atitude crítica do educando num trabalho sócio-histórico que fomentasse uma observação menos ingênua de si mesmo e da sociedade. Buscava uma transformação social a partir da participação dos sujeitos, pois através da ação dialógica os problemas reais de cada grupo eram levantados e eleitos buscando uma reflexão conjunta e crítica das possibilidades de transformação.

Pensar a alfabetização nesta perspectiva é negar um alfabetizador depositário de informações, impossibilitando que os educandos tenham oportunidade de refletir criticamente sobre o objeto de ensino. É propor uma educação libertadora dialógica e transformadora. Uma educação para o aluno ser visto como sujeito histórico que elabora conceitos espontâneos acerca da sua realidade que só precisa de sistematização e criticidade.

No bojo destas discussões em torno das idéias de Freire, vale ressaltar que a alfabetização dos alunos jovens e adultos deve priorizar aspectos que promovam mudanças significativas em suas vidas. Deve ser um processo vivo, que busque a reflexão constante para que estes sujeitos se apropriem do seu contexto para transformá-lo. É neste sentido que nega a mera repetição de frases, palavras, sílabas e letras soltas e propõe uma leitura panorâmica do mundo.

Diante destas reflexões em torno das respostas das entrevistadas que afirmam embasarem suas práticas em Freire, percebe-se que na prática ainda estão longe de uma incorporação destas concepções. Observa-se nas ações pedagógicas muitas atividades e posturas que não respondem aos ideais defendidos por este teórico.

Uma das entrevistadas, a professora 3, enfatiza as idéias de Ferreiro como base teórica da sua prática pedagógica alfabetizadora, isso revela um grande passo para o início do processo da construção da escrita e da leitura e para as demais práticas destas competências.

Ferreiro e Teberosky (1999), baseando-se na teoria de Piaget, defendem o aluno enquanto um sujeito que procura compreender o mundo que o cerca e resolve as situações provocadas. Diferente do que muitos pensam, não é alguém que espera uma transmissão, mas um ser que aprende através das suas ações.

Foi exatamente este posicionamento, compreendendo o alfabetizando como um ser cognoscente, que fez as referidas autoras suporem que este sujeito pode descobrir o processo pelo qual se dá a alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) entendem a escrita não como um código de transcrição gráfica, mas como uma forma de representação da linguagem e o sujeito aprendiz é essencialmente ativo, que interage de forma positiva com o objeto do conhecimento. Para as autoras, ler e escrever são objetos de natureza conceitual adquirida através de um processo progressivo de elaboração de hipóteses.

Essa teoria possibilita um repensar do processo de ensino da leitura e da escrita, e a alfabetização passa a ser vista como um sistema de apropriação de um objeto de conhecimento sociocultural realizado através da interação dialética entre sujeito que aprende e o objeto do conhecimento.

O alfabetizador que entende essa teoria, compreende como se dá de fato o processo de construção da leitura e da escrita e assim terá melhores condições de fazer intervenções adequadas e coerentes com o caminho a ser percorrido e assim contribuir de forma significativa para a aprendizagem dos sujeitos.

De acordo com a escolha teórica da professora 3 sua prática alfabetizadora está embasada num processo que reflete o código da linguagem escrita de forma construtivista, considerando a evolução do sujeito em suas hipóteses sobre a escrita e refletindo sobre a alfabetização enquanto um processo de relações entre linguagem e realidade social, conforme defende Ferreiro e Freire.

Já a professora 4 traz além de Paulo Freire a contribuição de Vygotsky para a sua prática pedagógica, desta forma atribui uma participação efetiva na sua atuação para construção do conhecimento, para a aprendizagem e formação dos sujeitos. Estes sujeitos são, para Vygotsky (1993), ativos e cognoscentes por compararem, reinterpretarem, diferenciarem e reelaborarem os modos internalizados, mas isso só acontece através da interação.

Diante desta base teórica o professor precisa provocar situações de diálogo, interação e participação em atividades que depois os alunos sejam capazes de realizar sozinhos.

Quando foi perguntado às professoras pesquisadas como elas alfabetizam, as respostas foram das mais diferentes concepções, desde uma visão restrita até um olhar mais abrangente acerca do processo alfabetizador.

A professora 1 diz que o ponto de partida para sua ação alfabetizadora é a realidade do aluno, procurando significar os conteúdos para um melhor aprendizado. Nesta mesma concepção a professora 3 declara que desenvolve atividades associadas ao dia-a-dia

dos educandos, utilizando textos de linguagem simples associados a trabalhos em grupo, interpretação entre outras.

De acordo a estas respostas percebe-se que teoricamente trazem aspectos que imprimem uma concepção mais inovadora, a qual aponta as experiências vivenciadas pelos sujeitos como as bases norteadoras do trabalho pedagógico, garantindo ao alfabetizando a apropriação da notação escrita e do letramento. Nesta visão, os alfabetizadores devem promover situações didáticas que permitam ao educando dissecar as palavras da língua através de textos reais compreendidos enquanto objetos e não como meros veículos de informação.

Esta é uma concepção que contempla aos pressupostos teóricos adotados pelas professoras investigadas, justamente por oferecer o acesso de escritas significativas, sendo entendidas como um sistema de representações da linguagem.

O foco do trabalho deve ser voltado para o texto constituindo-se como um todo unificado dentro de uma situação discursiva e com sentido real que sejam do universo cultural e façam parte do uso social dos sujeitos inseridos.

Todo trabalho alfabetizador deve ser a partir do texto significativo atrelado de atividades que possibilitem aos sujeitos se apropriarem do sistema de escrita alfabética, ou seja, trabalhar com leitura e produção de textos que circulem na sociedade e, nessa experiência explorar as características do sistema de escrita para desenvolver também atividades de reflexão sobre as palavras.

A professora 2 declara que alfabetiza tendo como ponto de partida o alfabeto, tentando ajudar os alunos a conhecerem as letras depois diferenciarem uma das outras. A professora 4 diz que procura trabalhar do todo para as partes e através de pequenos textos ou palavras explora as letras e sílabas.

Nota-se nestes depoimentos uma ênfase aos métodos tradicionais de alfabetização: sintéticos e analíticos, pois revelam uma necessidade de treino de palavras, letras, padrões silábicos e até "pequenos textos" durante o processo de alfabetização, colocando absoluta ênfase na cópia e na correspondência entre grafema e fonema, ensinando apenas a mecânica da leitura e da escrita.

Tanto o método sintético como o analítico expressam uma postura metodológica associacionista. Isso implica que a aprendizagem da leitura se faz através de uma simples associação entre respostas sonoras e estímulos gráficos, valorizando as habilidades perceptivas e motoras em detrimento do que é fundamental para o processo de alfabetização

segundo Ferreiro e Teberosky (1999): a competência lingüística e as capacidades cognitivas do sujeito.

A professora 2 revela na sua entrevista uma postura sintética por afirmar que seu ponto de partida é o alfabeto. Para ela, este é o elemento básico para nortear a construção da leitura e da escrita num processo que estabelece uma correspondência entre o oral e o escrito.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) este método promove uma aprendizagem da leitura e da escrita mecânica, em que o sujeito adquire a técnica para a decifração do texto. A escrita é vista como transcrição gráfica da linguagem oral, e a leitura é reduzida à decodificação de símbolos escritos e assim dicotomiza os processos mentais dos alunos alvo do processo.

Barbosa faz uma grande crítica ao método sintético pois

[...] considera a língua escrita objeto do conhecimento externo ao aprendiz e, a partir daí, realiza uma análise puramente racional de seus elementos. A instrução procede do simples para o complexo, racionalmente estabelecidos: num processo cumulativo, a criança aprende as letras, depois as sílabas, as palavras, frases e, finalmente, o texto completo. Estabelece-se como regra geral que a instrução não deve avançar no processo sem que todas as dificuldades da fase precedente estejam dominadas. (1990, p. 46-47).

A professora 4 declara trabalhar partindo de pequenos textos ou palavras e a partir daí explora as sílabas e letras, ou seja, do todo para as partes. Observa-se aqui, a presença do método analítico, onde, segundo Ferreiro e Teberosky (1999) o mais importante é o reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes é uma tarefa que vem depois.

Quando a professora entrevistada menciona “pequenos textos” infere-se que sejam “textos” voltados para uma abordagem tradicional, ou seja, como pretexto para apresentação das letras ou sílabas. Textos ou pseudo-textos que não comunicam uma idéia ou um sentido, descaracterizando a língua como produto de interação entre os sujeitos.

Todos os métodos tradicionais de alfabetização partem do pressuposto de que o sujeito é desprovido de qualquer conhecimento, devendo ser treinado em determinadas habilidades perceptivas que promoverão a aquisição de técnicas da associação letra-som e a técnica da decifração da leitura, tornando assim, o processo de alfabetização uma mera decifração de palavras, letras e sílabas. O processo de alfabetização, desta forma, expressa-se numa relação não dialética entre o sujeito, o objeto e o conhecimento, pois o que conta são as

habilidades sem significado com uma grande ênfase na sonoridade da palavra e não na sua ação transformadora.

Sobre o principal objetivo das alfabetizadoras pesquisadas, mais uma vez a leitura e escrita foram sinalizadas. As professoras, além da leitura e da escrita, esperam que seus alunos possam ter uma maior compreensão diante de seu espaço de convivência, saber interpretar o que lê para entender, ter criticidade sobre o mundo contemporâneo e interpretar o meio em que vivem. Estes objetivos são bastante amplos e para sua efetivação requerem uma prática pedagógica embasada em uma concepção inovadora de alfabetização. Apesar de as entrevistadas mencionarem objetivos tão abrangentes, ainda precisam repensar suas posturas.

Na observação da prática das professoras 2 e 4 percebe-se que não há sintonia entre os objetivos e seu fazer pedagógico, pois foram observadas no plano de aula muitas atividades descontextualizadas e sem significado para os alunos.

Na observação da prática destas professoras há uma grande tendência para a perspectiva associacionista, duramente criticada por Soares (2003a) justamente porque estabelece “[...] ‘pré-requisitos’ para a aprendizagem da escrita e uma ordem hierárquica de conhecimentos e habilidades, na aquisição do sistema ortográfico.” (2003a, p. 103). Para a autora, respaldada na perspectiva psicogenética, a aprendizagem se dá por uma progressiva construção de estruturas cognitivas, na relação do sujeito com o objeto. Desta forma, rejeita a hierarquização de conhecimentos e habilidades.

Esta concepção associacionista enfatiza um ensino mecanizado e fragmentado através de reprodução e decomposição, não levando em conta as necessidades dos sujeitos em um contexto sociocultural que exige deste uma participação ativa e efetiva.

Além de Soares (2003a), Freire (1996) também critica esta perspectiva lançando uma proposta inovadora e problematizadora, onde o aluno é visto como ator e agente do processo de aprendizagem e o contexto socio-cultural de onde emerge este sujeito, configura-se como cenário principal e norteador deste processo. Para Freire (1996, p. 25) ensinar é “[...] ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”.

Sobre as atividades que as professoras pesquisadas consideram primordiais para alfabetizar foram apresentadas: cruzadinha, textos fragmentados, pesquisas de letras e palavras em jornais e revistas, atividades com rótulos, ditados com imagens, atividades com alfabeto móvel para formação de palavras, jogos de sílabas bem como apresentar aos alunos textos variados para interpretação e também abrir espaço para que possam expor sua opinião. Diante destas atividades elencadas pelas professoras entrevistadas, subentende-se uma ação pedagógica numa perspectiva ampla e inovadora, onde há uma visão multifacetada da

alfabetização, porém sua prática não condiz com tais atividades relacionadas. Nos planos de duas professoras, foram observadas atividades lacunadas e descontextualizadas voltadas para formação de palavras e frases soltas com a utilização de textos fora da necessidade e interesse dos alunos, porém em alguns momentos utilizavam textos com função social e adequados aos anseios do grupo.

Na observação da prática pedagógica, depreende-se uma grande ênfase na escrita como reprodução e, isso mostra uma certa passividade, fazendo com que o processo alfabetizador seja desinteressante e não intencional, levando em conta unicamente o ensino.

Nas aulas de alfabetização muitas vezes é dada uma ênfase muito grande ao processo de ensino, deixando-se na prática, o processo de aprendizagem relegado a um plano secundário. Obviamente, o ato de ensinar pode ser feito por um professor diante de um grupo de alunos; nesse sentido, é um ato coletivo. A aprendizagem, porém, será sempre um ato individual. Cada pessoa aprende por si, de acordo com suas características pessoais, ou, como se costuma dizer, cada um aprende segundo seu “metabolismo”. (CAGLIARI, 2006, p. 63-64).

Para o autor o processo de alfabetização precisa levar em conta tanto o processo de ensino quanto o de aprendizagem. O professor deve intervir ativamente no processo de aprendizagem, contribuindo significativamente para que o sujeito dê um passo à frente progredindo nesta construção, pois para ele o ato de ensinar:

[...] não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente. (CAGLIARI, 2006, p. 69).

É exatamente por este motivo que as atividades desenvolvidas nas classes de alfabetização devem possibilitar o acesso ao trabalho com diferentes tipos de linguagem escrita. Para isso é de responsabilidade do professor criar motivos para que os alunos sintam necessidade de realizar tais atividades com sentido, pois como declara Smith (1999) o sujeito precisa encontrar as mesmas razões para escrever do que encontra para falar e essa prática não pode se limitar a exercícios mecanizados e dicotomizados, negando as demandas sociais. Estes motivos são encontrados na função social destes textos.

Diante destas discussões e considerações em torno do processo de alfabetização, os dados vem revelar que alguns professores estão enraizados a concepções restritas do

processo alfabetizador, apostando em atividades limitadas de formação de palavras e frases soltas sem a utilização constante de textos significativos e de função social. Há uma grande ênfase na codificação e decodificação dos sistemas lingüísticos, com o domínio da leitura e da escrita, deixando de lado as práticas sociais, o uso efetivo destas habilidades no contexto onde está inserido. Outro ponto observado é a concepção do aluno como ouvinte, como receptor de informações, sem contudo provocar situações em que estes sujeitos exponham suas opiniões acerca da temática criando possibilidades para que descubram por si só algumas informações até que se esgotem suas possibilidades.

O aluno alvo do processo, muitas vezes não é visto como sujeito cognoscente, produto e produtor de cultura por muitas vezes deixar de lado seus conhecimentos prévios e suas experiências que são tão ricas.

4.2 Processos e Concepções dos Professores sobre Letramento

Os dados abaixo foram obtidos no decorrer da pesquisa de campo, através da entrevista realizada com os professores, para uma visão mais abrangente das concepções dos professores sobre o processo de letramento.

No quadro, abaixo são apresentados os depoimentos das professoras sobre o tema letramento e, posteriormente, algumas reflexões e análises dos dados coletados.

Questões levantadas	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Concepção sobre letramento.	É a leitura de mundo, até mesmo uma pessoa não alfabetizada pode saber interpretar o que está à sua volta.	O indivíduo que envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita mesmo não tendo tido oportunidade de alfabetizar-se.	Letramento vai além da capacidade de ler e escrever, ou seja, é quando o indivíduo passa a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.	Quando um indivíduo que aprendeu ler e escrever faz o uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que dependem.
Concepção sobre leitura e escrita.	Instrumentos que abre caminhos para uma autonomia	Habilidades que promovem o envolvimento com as práticas	Tem um papel importante para adquirir conhecimento,	Estão ligados, pois se lemos bem escrevemos bem.

	e participação dos sujeitos na sociedade.	sociais e pode participar melhor da vida e da sua comunidade.	informação, prazer, cultura e integração social.	
Gêneros textuais que usa para trabalhar leitura e escrita.	Textos diversos.	Jornais, revistas, histórias contadas e poesias.	Textos informativos, narrativos, poéticos, anúncios, propagandas, letra de músicas, receitas culinárias e médicas, bulas de remédio.	Diversos tipos de textos como poesias, músicas, versos, notícias de jornais e revistas.
O que entende por alfabetizar letrando.	É transmitir ao aluno que além da leitura e escrita é preciso entender a mensagem do que se lê e escreve.	Trabalhar a leitura de forma prazerosa e não uma coisa forçada, que o aluno tenha necessidade de ler.	É alfabetizar para que o indivíduo envolva-se em práticas sociais de leitura e escrita.	Quando o professor pratica junto com os alunos demonstrando como se lê, para que aprendam a dar mais importância à leitura.
Atividades que considera fundamentais para alfabetizar letrando.	Interpretação de textos e atividades relacionadas às situações do cotidiano do aluno como listas de compras, receitas médicas...	Contato com jornais, revistas, livros, poesias, músicas e outros textos.	Atividades que despertem o interesse dos alunos e que estejam ligadas às suas vivências cotidianas.	Deixar o aluno em contato com diversos livros, jornais, revistas, textos do seu cotidiano, como cartas, conta de luz ou água, bula de remédio.

Quadro 4: Processos e concepções das professoras sobre letramento.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A concepção de letramento das professoras pesquisadas enfoca visões amplas revelando que já tem uma boa noção do termo. De acordo ao depoimento da professora 1, letramento é a leitura de mundo e afirma que até mesmo uma pessoa não alfabetizada pode saber interpretar o que está a sua volta. Percebe-se, nesta resposta, uma certa coerência exatamente por conceber o letramento enquanto algo que transcende a leitura da palavra, por

trazer um dos maiores legados de Paulo Freire para responder as expectativas deste tema tão discutido ao longo da investigação.

Definir letramento enquanto leitura de mundo é entender que muito antes do sujeito adquirir a aprendizagem da palavra escrita já tem um conhecimento da realidade, apreendida na vivência cotidiana das práticas sociais. Sobre esta definição Harris e Hodges (1999, p. 163) no dicionário de alfabetização traz a leitura de mundo enquanto “[...] uma ampliação do conceito de lectoescrita funcional¹⁷” desta forma, abrange a lectoescrita, um termo criado por Emília Ferreiro (2001b) e que contempla o letramento, pois apresenta um significado bem próximo a este.

A autora atribui um significado amplo à alfabetização enfatizando além do processo de aquisição do código escrito também a necessidade do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Apesar de não mencionar o termo letramento traz a lectoescrita que envolve diretamente o seu significado.

Assim como Ferreiro, Freire também não enfocou o termo em discussão, mas deixou sua marca na história da alfabetização trazendo a “leitura de mundo” que está intimamente direcionada ao sentido do letramento. Ambos deixam um grande legado para a alfabetização por compreendê-la no seu sentido amplo, vivo e diretamente associado ao uso e contexto social.

De acordo a esta discussão, vale destacar a fala de Soares (2004a), onde apresenta uma breve explicação da não adoção do termo letramento por alguns teóricos, mas continua defendendo a necessidade desta distinção no plano pedagógico, pois apesar de inseparáveis, são processos distintos.

[...] provavelmente devido ao fato de o conceito de letramento ter sua origem em uma ampliação do conceito de alfabetização, esses dois processos tem sido frequentemente confundidos e até mesmo fundidos. Pode-se admitir que no plano conceitual, talvez a distinção entre alfabetização e letramento não fosse necessária, bastando que ressignificasse o conceito de alfabetização [...] no plano pedagógico, porém, a distinção torna-se conveniente que, ainda que distintos, os dois processos sejam reconhecidos como indissociáveis e interdependentes. (SOARES, 2004a, p.20).

¹⁷ A lectoescrita funcional é entendida como “o conhecimento e habilidades de leitura e escrita que permitem à pessoa engajar-se em todas aquelas atividades nas quais a lectoescrita é normalmente tida como certa dentro de sua cultura ou grupo” (GRAY, 1956 apud: HARRIS; HODGES, 1999 p. 157).

Freire apesar de não mencionar o termo traz uma concepção de alfabetização que transcende o processo de aquisição da língua escrita, implicando em uma visão de politização, dialogicidade, conscientização e autonomia dos sujeitos.

O termo letramento discutido e refletido nos dias atuais é reflexo de uma concepção teórica do processo de aquisição e apropriação da linguagem escrita trazida por estudiosos como Freire e tantos outros que contribuíram significativamente para um repensar as práticas alfabetizadoras.

O letramento é discutido atualmente enquanto uma proposta inovadora que vem contemplar os anseios e necessidades dos sujeitos sociais e históricos, marcados e pertencentes a uma sociedade cada vez mais exigente.

Quando a professora 1 declara que esta leitura de mundo pode ser feita mesmo por pessoas analfabetas, ela vem contemplar mais uma vez a visão ampla de Freire, que vem antes do domínio da escrita e defende “[...] não há homem absolutamente inculto: o homem ‘humaniza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada” (FREIRE, 1983, p.13).

Não existe, na nossa sociedade, onde a escrita se torna cada vez mais complexa e presente, alguém que não possua um certo nível ou grau de letramento, justamente porque em todos os ambientes sociais os sujeitos se deparam com práticas da leitura e escrita que exigem uma participação ativa.

Neste sentido, não existem sujeitos iletrados, existe sim o ser analfabeto por estar desapropriado do sistema e não ter autonomia para ler, mas ele não é iletrado, ele possui algum nível de letramento, pois existem diferentes níveis e estes vão depender das possibilidades de acesso e envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita. É exatamente por isso que a escola tem o papel fundamental de ampliar as experiências de letramento dos sujeitos que estão inseridos e desta forma é necessário oferecer esse acesso através de diferentes gêneros textuais que são diariamente apresentados pelo meio social. Descardecí (2000) defende que mesmo uma pessoa sendo considerada analfabeta pode fazer uso de situação de comunicação social, como por exemplo, ditar uma carta para alguém escrever, reconhecer avisos, placas, etc. Isso mostra que o conceito de letramento vai além do domínio da leitura e da escrita.

Neste sentido, apesar de não existir nas sociedades grafocêntricas sujeitos com grau zero de letramento – devido à exposição constante de materiais impressos – eles são expostos principalmente à linguagem escrita, necessitando da apropriação da leitura e escrita

para transitar entre as práticas discursivas nos diferentes gêneros textuais para que assim o sujeito adquira um alto nível de letramento.

Sobre esta discussão Soares (2004d, p. 58) declara: “o nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com a suas condições culturais e econômicas. É preciso que haja, pois, condições para o letramento.” Numa visão próxima desta discutida, a professora 2 apresenta seu conceito de letramento trazendo a idéia de envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita mesmo não tendo oportunidade de se alfabetizar. Este conceito está diretamente ligado à concepção defendida por Marcuschi que

[...] letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento, não apenas aquele que faz uso formal da leitura e da escrita. Portanto, o letramento é um processo que circunda a sociedade independentemente da escolarização formal, podendo assim, uma pessoa não ser alfabetizada e ser letrada (2004, p. 25)

Neste sentido, para ser letrado não basta que o sujeito domine o código escrito, mas sim que se utilize desse conhecimento em seu cotidiano e em suas relações sociais. Sobre esta discussão Descardecí (2000, p. 63) afirma que “[...] tornar-se letrado é um processo no qual o indivíduo se engaja, mais ou menos, de acordo com o seu papel, seus interesses e suas necessidades na sociedade em que se vive”.

Este conceito revela a importância das práticas e dos eventos de letramento, entendido por Barton e Hamilton (2000) apud Marcuschi (2001, p. 37) como “[...] atividades que tem textos envolvidos para serem lidos ou para falar sobre eles, por exemplo, uma carta pessoal é um evento de letramento, e sua leitura é uma prática”. Desta forma é defendido pelo autor o alfabetizar letrando, ou seja, a alfabetização atrelada ao contexto social do sujeito para que possa fazer uso competente de práticas de leitura nos mais diferentes eventos de letramento apresentados no cotidiano social.

As professoras 3 e 4 também apresentam um conceito bem semelhante ao discutido. Para elas letramento vai além da capacidade de ler e escrever, é quando o indivíduo passa a fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais. Comungando desta concepção Descardecí defende que

[...] o conceito de letramento amplia o de alfabetização, quando reconhece que o indivíduo letrado desenvolve práticas de leitura e de oralidade que nem sempre são reconhecidas pela escola, embora válidas para lidar com as demandas sociais de comunicação tais como: ler uma conta de luz, assinar o

seu próprio nome e participar de organizações sociais, associações comunitárias e outros tipos de organizações (2000, p.55)

Percebe-se nesta definição que há uma aproximação do que foi declarado pelas professoras investigadas, principalmente quando defendem ser o letramento uma ampliação da alfabetização, que transcende a capacidade de codificar e decodificar o sistema lingüístico.

Vale discutir, ainda, alguns conceitos e concepções sobre o letramento para uma melhor análise e comparação dos depoimentos das alfabetizadoras. Marcuschi (2001, p. 22) define letramento como “[...] um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, [...] um conjunto de práticas”. Soares (2004d, p. 39) conceitua-o como “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita”. Kleiman (1995, p. 19) respaldada nos estudos de Scribner e Cole declara que letramento é “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Mais adiante a autora afirma compreender o letramento “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 181). Para Mortatti (2004, p. 105) “letramento é sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem”. Para Matencio (1994, p. 19), “[...] o indivíduo letrado é aquele que apresenta um desenvolvimento da linguagem e do pensamento após o acesso às formas especializadas do texto escrito”. Estes conceitos de letramento destacados evidenciam que o termo extrapola a aquisição do código escrito, entendendo-o como um conjunto de práticas sociais de leitura e de escrita. Portanto, diante destas visões mencionadas é preciso reconhecer que estão interligados, mesmo que suponha, em alguns, objetos diferentes.

Diante desta abordagem, Soares afirma que:

Uma última inferência que se pode tirar do conceito de letramento é que um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado. Assim, um adulto pode ser analfabeto porque foi marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita tem presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva, se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita e envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita (2004d, p.24).

De acordo a Soares (2004d) o sujeito letrado é aquele que usa e pratica socialmente a leitura e a escrita bem como responde adequadamente a estas demandas no seu contexto. Sobre o conceito específico do termo letramento a autora afirma:

É o estado ou condição de quem interage com os diferentes portadores de leitura e escrita com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura desempenha em nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve na numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2004d, p. 44).

Após estas reflexões em torno dos conceitos de letramento percebe-se uma estreita relação destes com as declarações das professoras investigadas, revelando que há uma certa familiaridade com o termo. Apesar disso, percebe-se que na prática pedagógica da maioria destas profissionais ainda falta a incorporação dos conhecimentos discutidos nesta reflexão. Ainda é real um fazer pedagógico com uma ênfase exacerbada no sistema escrito e nos conteúdos conceituais, marcados por aulas expositivas, seguidas de exercícios mecânicos sem contudo haver muito envolvimento dos alunos.

No que se refere às concepções das professoras sobre leitura e escrita, trazem conceitos bem gerais enfatizando como instrumentos imprescindíveis para a participação autônoma dos sujeitos nas práticas sociais, bem como a existência de uma ligação entre os dois termos.

A professora 1 declara que leitura e escrita são “instrumentos que abrem caminhos para uma autonomia e participação dos sujeitos na sociedade”. Observa-se neste conceito a leitura e escrita como ferramenta de poder e libertação, eminentemente forte e importante para que os seres humanos tornem-se mais atuantes e participantes de uma sociedade diversa e exigente. Esta declaração da professora 1 traz a idéia de leitura e escrita enquanto instrumentos promotores da cidadania por facilitar o poder de participação social.

A professora 2 entende a leitura e escrita como “habilidades que promovem o envolvimento com as práticas sociais e pode participar melhor da vida e da sua comunidade”. Nesta definição a entrevistada revela a estreita relação destas habilidades com o letramento, ao declarar ser a leitura e escrita os pilares básicos para o envolvimento com as práticas sociais.

A professora 3 afirma que a leitura e a escrita “tem um papel importante para adquirir conhecimento, informação, prazer, cultura e integração social”. Neste sentido,

Bellenger defende que a leitura realmente deve se basear no desejo e no prazer, quando declara:

Em que se baseia a leitura? No desejo. [...] Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se (no sentido próprio e figurado). É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido (as palavras ressoam). As pessoas lêem com seus corpos. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amor sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer (1978, p. 17).

De fato a leitura e escrita revelam-se de fundamental importância para o sujeito e constitui a base do trabalho escolar. Como a professora coloca, a leitura é uma forma de aprendizagem, um acesso ao crescimento cultural, crítico e autônomo dos seres humanos.

A professora 4 afirma que estes dois termos “estão ligados, pois se lemos bem, escrevemos bem”. Sobre esta declaração é interessante elucidar a concepção de Nemirovsky (1997, p. 220) que afirma: “[...] ler e escrever não são atividades inversas mas sim diferentes, que exigem que o sujeito ponha em jogo conhecimentos e recursos distintos”.

Desta forma, o ato de ler e escrever são atividades diferentes que exigem habilidades diferentes. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 294-295) falam sobre o processo de aquisição da escrita: “Para alcançar uma escrita [...] não bastaria possuir uma linguagem; seria preciso, além disso, certo grau de reflexão sobre a linguagem, o qual permita tomar consciência de algumas de suas propriedades fundamentais”.

Ainda sobre as habilidades necessárias para a aquisição do sistema de escrita Ferreiro aborda que

[...] a compreensão do sistema de escrita exige um primeiro nível de reflexão sobre a língua, porque a língua foi aprendida em contextos comunicativos, mas, para compreender a escrita, é preciso considerá-la como um objeto em si e descobrir algumas de suas propriedades específicas, que não são evidentes nos atos de comunicação. Grande parte dessa reflexão tem a ver com as possibilidades de segmentação da fala, ou seja, com a descoberta de que aquilo que dizemos é passível de ser analisado em partes e que essas partes podem ser comparadas entre si, ordenadas e reordenadas, classificadas como semelhantes ou diferentes. Essa reflexão envolve diversos níveis de análise: alguns consistem em segmentações que preservam o significado (grupos nominais ou verbais, palavras inteiras) e outros consistem em segmentações nas quais o significado desaparece (sílabas, fonemas) (2004b, p. 9).

Em relação ao processo de compreensão da leitura, segundo Morais e Kolinsky (2004, p. 15) “[...] depende de dois fatores conjuntos: a habilidade de reconhecimento das palavras escritas e as habilidades que permitem a compreensão auditiva. Ambos os fatores são necessários e nenhum deles é suficiente”.

Diante dessa reflexão fica claro que leitura e escrita são processos diferentes mas não inversos, pois estão diretamente associados, porém cada um deles exige habilidades diferenciadas e não caracterizam um como consequência do outro. Nem sempre um bom leitor é também um bom escritor ou vice-versa.

Após essa discussão em torno das concepções de leitura e escrita declaradas pelas professoras investigadas é importante tecer algumas reflexões conceituais destes termos. No dicionário técnico de alfabetização os autores trazem dentre outras as seguintes definições para leitura e escrita:

Leitura é o reconhecimento de estímulo para lembrar de significados construídos por meio de experiências passadas e a construção de novos significados por meio da manipulação de conceitos que o leitor já possui. Os significados resultantes organizam-se em processos de raciocínio de acordo com os objetivos adotados pelo leitor. Esta organização leva a um pensamento e/ou comportamento modificado, ou então leva a um novo comportamento o que substitui seja no desenvolvimento pessoal ou social. (TINKER; McCULLOUGH, 1968, apud HARRIS; HODGES, 1999, p. 161).

Escrita é o processo ou resultado de registrar graficamente a língua(gem), à mão ou por outros meios, por meio de letras, logogramas e outros símbolos. Um conjunto significativo de idéias assim expresso. O uso de um sistema de escrita ou ortografia pelas pessoas no curso de suas vidas diárias e na transmissão de sua cultura a outras gerações. (HARRIS; HODGES, 1999, p. 101).

Estes conceitos vêm ilustrar melhor as discussões tecidas anteriormente, até para uma visão mais ampla destes termos que carregam entre si uma estreita ligação, com objetivos e habilidades diferenciadas. Um ponto convergente entre a leitura e a escrita é a sua significativa importância para a participação social e autonomia dos sujeitos.

Para Mortatti (2004, p. 100) “[...] leitura e escrita são processos distintos que envolvem diferentes habilidades e conhecimentos, bem como diferentes processos de ensino e de aprendizagem”. Por isso torna-se imprescindível a utilização constante de gêneros diversos de escritos que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, porém esta leitura deve partir de uma necessidade, ter intencionalidade, significância e sentido para o aluno, pois como coloca Freire (1987, p. 11) o ato de ler “[...] não se esgota na decodificação

pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”.

Foucambert (1994) declara que o mundo atual exige mais do que uma leitura centrada na formação do sujeito alfabetizado, mas na formação do leitor crítico (1994, p.5): “[...] ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. Para Foucambert, o ato de ler só torna prazeroso para quem é leitor, ao contrário essa leitura torna-se desinteressante e sem sentido. Para ele o significado do texto se dá pelo texto completo, pelo todo e não pela soma do sentido das palavras. Foucambert faz uma distinção entre o aluno alfabetizado e o aluno letrado ou leitor quando declara que sendo apenas alfabetizado “[...] utiliza a característica alfabética da língua para compreender a escrita graças ao que lhe corresponde; o aluno letrado ou leitor trata a escrita diretamente como uma linguagem para os olhos, como uma mensagem concebida para o olhar, não para os ouvidos [...]” (1994, p. 23).

Soares (2004d) afirma que a concepção de leitura e de escrita é extremamente complexa exatamente por serem constituídas por uma multiplicidade de habilidades e conhecimentos de diferentes dimensões. A leitura é um conjunto de habilidades que se estendem desde o simples ato de decodificar os símbolos lingüísticos até a capacidade de compreender diferentes textos escritos. A escrita é também um conjunto de habilidades que começa do simples ato de escrever o nome até escrever uma tese de doutorado. Soares acredita e defende ser a leitura e escrita os instrumentos que promovem o acesso à informação e contribuem para novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, apropriação e uso competente e autônomo das práticas e eventos sociais.

Quanto à concepção de leitura e escrita defendida pelas professoras pesquisadas, a maioria revela serem estes os instrumentos que promovem a autonomia e participação ativa dos sujeitos nas práticas sociais, porém ainda não incorporaram tais concepções no fazer pedagógico com propostas de leitura e escrita significativa e real, atendendo aos apelos dos sujeitos-alvo. Na prática pedagógica é visível uma ênfase excessiva na escrita, mas, na maioria das vezes, não de forma diversa e interessante, mas como cópia de conteúdos que não tem muito significado para o público adulto. Como declara Matencio (1994), a escola valoriza a palavra escrita, todavia não trabalha de forma eficaz com as práticas sociais. A leitura, apesar de ser reconhecida como fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos, não ocupa o horário nobre nas salas de aula das professoras investigadas.

Sobre os gêneros textuais usados pelas professoras para trabalhar a leitura, a escrita e suas funções sociais, foram enfocados pela grande maioria das entrevistadas a utilização constante de textos diversos e só uma delas, a professora 2, limitou o uso apenas de jornais, revistas, histórias contadas e poesias na sua prática pedagógica.

A importância do uso de variados gêneros textuais no contexto escolar é defendido por diversos autores que se dedicam ao estudo do letramento, exatamente por ser através desse acesso que os sujeitos terão maior familiaridade e apropriação, podendo usá-los socialmente nas situações apresentadas. Porém, é necessário que, além do acesso, sejam proporcionadas situações que explorem a função social do texto e não apenas atividades voltadas à codificação e decodificação. Segundo Foucambert :

Para aprender a ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com o lugar onde as razões para ler são intensamente vividas – mas é possível ser alfabetizado sem isso [...] (1994, p. 31).

O autor focaliza a relação do uso dos diversos gêneros com a formação do leitor ou do sujeito letrado, porém elucida que para alfabetizar, apenas o uso destes instrumentos não é decisivo para o processo. A utilização dos gêneros textuais com a exploração da função social está diretamente relacionada à formação do sujeito letrado por fazer-se presente uma práxis no cenário escolar onde a lectoescrita é instrumento norteador. Sobre esta discussão Matencio (1994) afirma que a leitura e a escrita ultrapassam a codificação e a decodificação, porque é um processo acima de tudo de atribuição de sentidos. Por isso é imprescindível que estejam vivas nos espaços escolares, presentes em todas as situações pedagógicas que extrapolem os muros escolares trazendo a realidade social.

Um dos grandes desafios da escola hoje é trabalhar de forma significativa as funções sociais da escrita, pois muitas vezes ignora esse uso no meio social para múltiplos fins. Sobre esta colocação Sérkoz e Martins (1996, p. 32) declaram: “Muitos autores já afirmaram com elevada propriedade que a escola esvaziou a função da escrita em seu interior e criou situações artificiais para seu ensino”. Conforme esta declaração das autoras supracitadas, a escola tem a urgente função de evidenciar o papel social da escrita e mostrar sua funcionalidade e importância. Para as autoras as produções escritas promovidas pelas escolas são muitas vezes vazias, artificiais e sem sentido.

Segundo Mortatti (2004) a utilização de uma diversidade de material escrito na prática pedagógica contribui para as práticas sociais da leitura e da escrita, porém, é importante promover o desenvolvimento da competência e o seu uso, frequente, da função social.

Através dos dados coletados percebeu-se que apesar de a maioria das professoras declarar que usa diversos tipos de gêneros textuais apenas uma delas trabalha com esta diversidade, explorando a sua função social. Duas outras envolvem muitos textos informativos e literários nas suas aulas, mas exploram apenas a leitura e escrita e não a sua funcionalidade. E uma outra que apesar de mencionar a utilização de alguns textos no seu depoimento, não foi possível perceber a presença de nenhum gênero diferente na sala além do livro de apoio. De acordo com esta realidade destacada Matencio declara:

Muito embora o trabalho com a palavra escrita não esteja mudando muito na escola dos dias de hoje, e concepções tradicionais de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita sejam ainda privilegiadas, a crise da leitura e da escrita é proclamada: há a percepção de que os resultados da aprendizagem da palavra escrita na escola não sejam os esperados. A escola, seja revestida pela máscara de formadora de sujeitos ou de autoridade competente para a reprodução dos conhecimentos dominantes, não tem alcançado seus objetivos (1994, p. 21).

Desta forma, percebe-se uma ação pedagógica que predomina a prática da escrita e da leitura como decifração dos signos lingüísticos que, embora sejam uma das especificidades importantes da alfabetização, não são únicas, e, para formar o leitor competente e letrado, é necessário o envolvimento direto com situações reais de práticas sociais para que, além de alfabetizar, possa também letrar estes sujeitos.

Sérkez e Martins classificam os diferentes usos sociais da escrita em quatro campos:

- Organização: rótulos, crachás, setorização, placas [...].
- Comunicação: jornais, cartas, cartazes, convites [...].
- Registro: agendas, receitas, listas de compras, livros [...].
- Lazer: literatura, história em quadrinhos, revistas [...] (1996, p.43).

A simples exploração da escrita possibilita sem dúvida a alfabetização, mas não o letramento. Para isso é necessário que os textos possam adentrar nas salas de aula para serem explorados nas suas diferentes utilizações, pois segundo Kleiman (2000, p. 20) “quanto mais

conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão”.

Com relação ao alfabetizar letrando as professoras entrevistadas demonstram um conhecimento limitado sobre esse processo. A professora 1 diz que “é transmitir ao aluno que além da leitura e da escrita é preciso entender a mensagem do que se lê e escreve”.

Para esta professora, o alfabetizar letrando é um processo de transmissão e não de construção de sentido através de ações pedagógicas voltadas para as práticas e eventos sociais de leitura e escrita. A transmissão implica a negação de uma educação voltada para o alfabetizar letrando.

A professora 2 declara que é “trabalhar a leitura de forma prazerosa e não uma coisa forçada, que o aluno tenha necessidade de ler”. É claro que o processo de alfabetizar letrando propõe uma prática viva e com significância para os alunos, um fazer pedagógico norteado pelas práticas de leitura e escrita que circulam no meio social e, conseqüentemente esse trabalho proporcionará um encontro prazeroso do aluno com o universo da leitura e da escrita.

É importante enfatizar que o alfabetizar letrando implica trabalhar com a leitura e produção de texto e, nessas experiências, trabalhar as características do sistema. Desta forma, é interessante escolher um texto que circule socialmente para desenvolver atividades de reflexão sobre as palavras, ou seja, deve-se trabalhar a construção do sistema de escrita e sua função social para que assim o sujeito aprenda não apenas a decifrar o código escrito, mas também se aproprie desse sistema de escrita fazendo uso social em diferentes contextos.

A professora 3 diz que alfabetizar letrando é “alfabetizar para que o indivíduo envolva-se em práticas sociais de leitura e escrita”. Esta concepção se encaminha para um entendimento real do que é de fato o processo de alfabetizar letrando, pois cabe ao professor trabalhar a alfabetização e propiciar o letramento o qual é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais como:

[...] produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (Brasil, 2000, p. 23).

Neste contexto a alfabetização e o letramento devem ocorrer em processos simultâneos, pois segundo Soares (2004d), é um equívoco dissociar alfabetização e letramento porque a entrada do sujeito no mundo da escrita ocorre tanto pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, quanto pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades e práticas sociais que envolvem a leitura e escrita – o letramento.

Em relação à resposta da professora 4 há uma grande evidência que não tem noção de como alfabetizar letrando, pois afirma que esse processo se dá “quando o professor pratica junto com os alunos demonstrando como se lê, para que aprendam a dar mais importância à leitura”. A prática da leitura para e com os alunos sem dúvida é importante para uma maior familiaridade e interesse desses sujeitos com a linguagem escrita, no entanto, quando se propõe uma ação pedagógica que ao mesmo tempo que alfabetize possa promover o letramento, faz-se imprescindível que vá além da leitura para e com os alunos. A proposta é desenvolver atividades que explorem o sistema convencional de escrita através de textos que circulem socialmente, ou seja, através de práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita.

Soares (2004a), declara a distinção conceitual como necessária, mas a indissociabilidade deve ser defendida veementemente, porque a alfabetização só tem sentido no contexto do letramento. Soares aborda que:

[...] é necessário reconhecer que alfabetização [...] distingue-se de letramento [...] tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e lingüísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. [...] Por outro lado, também é necessário reconhecer que embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (2004a, p.20)

De acordo com o depoimento das professoras entrevistadas, há limitação no conhecimento sobre o processo de alfabetizar letrando. Das quatro entrevistadas, apenas uma apresentou uma visão que contempla a proposta aqui discutida, bem como um fazer pedagógico próximo ao seu discurso. Na prática pedagógica das demais professoras acentua-se o distanciamento com as concepções atuais sobre alfabetização e letramento, já que ainda continua se enfatizando a reprodução do conhecimento e a preocupação com a decodificação e codificação dos símbolos lingüísticos. Duas delas apesar de usarem alguns gêneros textuais que circulam no meio social não buscam explorar a função social destes.

A metodologia das professoras 1 e 4 apresenta-se sempre repetida e os conteúdos acabam sendo ensinados com enfoque no ato de aprender a ler e escrever e não explorando a sua funcionalidade. No que diz respeito às atividades fundamentais para alfabetizar letrando, as professoras entrevistadas declararam:

- Professora 1 “Interpretação de textos e atividades relacionadas às situações do cotidiano do aluno, como listas de compras, receitas médicas, dentre outras.”
- Professora 2 “Contato com jornais, revistas, livros, poesias, músicas e outros textos.”
- Professora 3 “Atividades que despertem o interesse dos alunos e que estejam ligadas às suas vivências cotidianas.”
- Professora 4 “Deixar o aluno em contato com diversos livros, jornais, revistas e textos do seu cotidiano como cartas, conta de luz ou água, bula de remédio.”

Estas declarações agregam as concepções das professoras em dois pontos básicos: atividades ligadas ao cotidiano que despertem o interesse dos alunos e o contato com diversos tipos de textos. Demonstração de que, apesar de a grande maioria das professoras terem uma noção ampla do termo letramento, ainda não sabem como o processo de alfabetizar letrando pode se efetivar e quais as atividades necessárias para isso; têm idéia vaga sobre a temática. Apesar de não ter uma visão errada, as professoras não deixam claro como são de fato estas atividades e como estas podem alfabetizar e letrar. Detectou-se esse fato no momento da entrevista, pois as docentes não conseguiram ampliar a discussão em torno das atividades que ao mesmo tempo que alfabetizam podem também letrar os sujeitos.

Embora seja importante o professor dar acesso aos diversos tipos de texto na sua prática alfabetizadora, necessita-se também criar situações desafiadoras para que, como declara Soares (2004b) possa trabalhar a aquisição do sistema de escrita e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades de uso da leitura e da escrita no meio social.

Precisa-se promover situações de atividades ligadas ao cotidiano e que despertem o interesse dos alunos, bem como o contato constante com diversos gêneros textuais, além disso não se pode esquecer da aprendizagem do sistema de escrita, pois privilegiar o envolvimento dos sujeitos com as diferentes funções da escrita sem favorecer a codificação e decodificação da leitura e da escrita não se efetiva o alfabetizar letrando.

Soares (2004) afirma que é necessário um olhar especial para todos os campos ou facetas da aprendizagem da língua escrita e não apenas privilegiar uma delas. Para a autora, urge uma prática que enfoque:

[...] a faceta fônica, que envolve o desenvolvimento da consciência fonológica, imprescindível para que a criança tome consciência da fala como um sistema de sons e compreenda o sistema de escrita como um sistema de representação desses sons, e a aprendizagem das relações fonema-grafema e demais convenções de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita; a faceta da leitura fluente, que exige o reconhecimento holístico de palavras e sentenças; a faceta da leitura compreensiva, que supõe ampliação de vocabulário e desenvolvimento de habilidades como interpretação, avaliação, inferência, entre outras; a faceta da identificação e do uso adequado das diferentes funções da escrita, dos diferentes portadores de texto, dos diferentes tipos e gêneros de texto, etc. Cada uma dessas facetas é fundamentada por teorias de aprendizagem, princípios fonéticos e fonológicos, princípios lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos, teorias da leitura, teorias da produção textual, teorias do texto e do discurso, entre outras. Consequentemente, cada uma dessas facetas exige metodologia de ensino específico, de acordo com sua natureza, algumas dessas metodologias caracterizadas por ensino direto e explícito, como é o caso da faceta para a qual se volta a alfabetização. Outras caracterizadas por ensino muitas vezes incidental e indireto, porque depende das possibilidades e motivações das crianças, bem como das circunstâncias e do contexto em que se realize a aprendizagem, como é o caso das facetas que se caracterizam como de letramento. (SOARES, 2004d, p. 21-22).

Na proposta de alfabetizar letrando, a língua deve entrar na escola da mesma forma que é organizada pela vida afora, ou seja, através de práticas sociais de leitura e de escrita. A idéia central é formar sujeitos que saibam produzir e interpretar textos de uso social e que sejam veiculados livremente pelas várias situações comunicativas em busca de uma participação autônoma e livre no mundo letrado. A intenção é que as classes de alfabetização tornem-se um espaço de potencialização para o alfabetizar e letrar.

4.3 Processos e Concepção dos Professores sobre Inovação

Através da entrevista com as professoras foram obtidos os dados sobre a concepção de inovação os quais foram organizados no quadro abaixo e, posteriormente, analisados, tendo como suporte as discussões tecidas nos capítulos anteriores através do diálogo com alguns autores.

Questões levantadas	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Concepção de Inovação.	Introduzir algo novo através de modificações, na tentativa de melhorar algo.	Mesmo usando técnicas já usadas, procurar mudar, nunca tentar fazer da mesma forma, sempre procurar o novo jeito de fazer alguma coisa.	Inovar é buscar algo novo. Na educação é o que o educador deve fazer, introduzir conceitos e métodos que renove suas práticas pedagógicas a fim de efetivar uma aprendizagem significativa.	É mudar, buscar coisas novas.
Concepção de Inovação Pedagógica	Introduzir algo novo, é claro que após estudos, através de atividades e formas de transmitir ou explicar conteúdos.	Procurar sempre o novo, o lúdico, estar sempre buscando fazer o melhor que puder para melhorar a educação.	É renovar as práticas pedagógicas, ou seja, inserir algo novo no método de ensino, pois a rotina desmotiva o aluno e as aulas.	Aplicar métodos novos, diferentes.
Considera sua prática pedagógica inovadora?	Em muitas situações sim, porque abro espaço para meus alunos questionarem e opinarem, outro meio são as aulas com o uso de filmes, músicas.	Sim. Porque busco na maneira do possível fazer o melhor que puder para que meus alunos aprendam. Sempre estou buscando algo novo e sempre procuro me especializar na área para melhorar cada dia mais meus conhecimentos.	Sim, por estar sempre buscando novidades para adequar as atividades visando contribuir para uma aprendizagem significativa.	Acredito que sim, porque procuro aplicar sempre atividades diferentes para meus alunos.
O letramento é uma proposta inovadora?	Só será se a forma de transmitir for significativa e não estática.	Sim, porque veio para nos ajudar alfabetizar, pois sem a ajuda do letramento seria muito difícil alfabetizar, principalmente jovens e adultos.	Sim. Porque saber apenas ler e escrever não é suficiente para o ser humano no mundo atual, o letramento vai além disso, proporciona experiência, contato com o novo, assim o aluno está sempre construindo conhecimento a partir das novas experiências.	Acho que sim, porque é uma proposta nova e interessante.

Quadro 5: Concepções dos professores sobre inovação.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

A concepção de inovação das professoras pesquisadas está voltada para a idéia de busca do novo, de mudança, e como defende Canário (1987) este é um conceito que pode assumir diferentes significados, ou mesmo confundir com reforma, mudança, renovação e evolução, não havendo distinção entre eles. Entretanto, há algumas definições de inovação que permitirão uma melhor análise e diálogo com os depoimentos das professoras.

Conforme discutido no capítulo 2 vários autores trazem concepções diferentes sobre a inovação cujas reflexões e análises serão confrontadas com as concepções trazidas pelas professoras pesquisadas.

A idéia de busca, de introdução de algo novo, de mudança e de renovação foi sinalizada pelas entrevistadas e esta concepção atende ao que Enricone defende como inovação. Para ele é uma “mudança concreta e delimitada, envolve a idéia de modificação do que existe ou da forma de realizá-la. A inovação implica revisão e transformação e pode incluir a idéia de revisão continuada” (ENRICONE, 2001, p.43)

Negando esta concepção de mudança e renovação, Cardoso (1992) acredita não ser a inovação um sinônimo delas, é mais do que isso, pois implica uma mudança assumida conscientemente e não qualquer mudança; implica também uma ruptura com a realidade atual, trazendo o novo e não simplesmente uma renovação. Tudo isso através de uma ação coletiva e criteriosa, analisada numa ótica panorâmica e conseqüente.

Desta forma entendida, a inovação ganha uma força maior para introduzir o novo, mas com uma visão consciente e com esforço coletivo. Traz a idéia de mudança responsável e significativa, baseada em princípios sólidos e pilares seguros.

Hernández (2000, p. 199) defende que “a palavra inovação refere-se a como tornar permanente a atitude de mudança”. Nesta concepção o autor entende a inovação como uma ação, uma atitude, uma busca permanente do novo, visto que a sociedade está em constante movimento de mudança e superação.

Desta forma, a inovação é entendida como um processo nunca acabado e, conforme defende Cardoso (2002) mais importante talvez do que o produto da inovação seja a dinâmica e a permanente disposição para inovar. Para a autora todo projeto inovador implica na existência da novidade e na capacidade de melhorar a prática. O recomeçar é palavra defendida pelos inovadores.

Ferratti traz a idéia de inovação defendida por Huberman (1973) que contempla o conceito apresentado pelas professoras investigadas. Na sua concepção, inovação e mudança são palavras sinônimas e entendidas como “qualquer coisa que é inteiramente nova ou quem

sabe, qualquer coisa que é nova no ponto de vista das pessoas envolvidas”(FERRATTI, 1995, p.84).

Pautando-se nestas idéias conceituais de inovação e as concepções das professoras investigadas sobre as inovações pedagógicas, apesar de entendê-la enquanto mudança, novidade, ludicidade e renovação contrariam esta perspectiva com expressões que refletem uma prática bastante distante das idéias defendidas e discutidas nesta investigação.

A professora 1 traz sua concepção de inovação pedagógica como “Introduzir algo novo, é claro que após estudo através de atividades e formas de ‘transmitir’ ou explicar conteúdos”. Nesta idéia defendida, a professora utiliza termos como transmitir e explicar conteúdos que não caracterizam uma prática inovadora, pois implica uma ação pedagógica empirista, pautada na transmissão de conteúdos pelo professor, negando portanto a capacidade de construção e potencialidade dos educandos.

Para Freire (1982), o processo alfabetizador é essencialmente um ato de criação em que alfabetizador e alfabetizando, enquanto sujeitos do processo, buscam o objeto do conhecimento. Desta forma, alfabetizar “[...] implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos do conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão”(FREIRE, 1982, p. 51).

Nesta concepção freireana fica clara a idéia apresentada pela professora 1, não condizente com uma ação alfabetizadora que contemple a inovação pedagógica, uma vez que revela a negação de uma pedagogia transformadora, dialógica e libertadora, enfatizando para tanto, uma concepção reprodutivista e bancária, marcada pela transmissão de conteúdos.

Sobre esta prática mecanicista em que apenas o professor encontra-se como sujeito agente, com a função de encher o aluno de conteúdo, Paulo Freire (1983, p.66) explicita que “[...] desta maneira, a educação se torna um ato de depositar [...] em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los”. Este ato de transmissão é duramente criticado por Freire sugerindo uma práxis libertadora em que tanto o educador quanto o educando sejam sujeitos ativos na produção do conhecimento.

Uma prática pedagógica inovadora pressupõe uma estreita sintonia na relação ensino-aprendizagem, sendo o educando o centro do processo e o professor um articulador e mediador, ou seja, ao invés de transmitir informações possa interferir positivamente buscando despertar interesses e fomentar uma atitude reflexiva, além de estimular o ambiente e promover uma ação que facilite a elaboração de novas concepções e hipóteses.

É necessário que os professores compreendam que sua atuação tem papel relevante para que esta inovação seja consolidada de fato, porque como declara Postic (1979 apud Cardoso 2002) o professor não é neutro por se comprometer inteiramente na situação pedagógica através de suas crenças, suas ações, atitudes, seus olhares, seus gestos e palavras lançadas. Tudo isso adquire um valor específico para os alunos refletindo decisivamente nas suas posturas futuras.

Hassenforder (1974) concorda com a não neutralidade do papel do professor e defende que inovação e mudança são conceitos distintos, porém interligados, uma vez que considera a inovação um tipo de mudança que permite ser localizada na prática pedagógica, já a mudança, por ter um caráter mais geral, sua identificação é mais difícil. Hassenforder (1974, p. 8) defende que “[...] a mudança é um fenômeno global e as inovações aparecem como pontos de referência precisos”.

De acordo a esta discussão, a inovação passa a ser entendida enquanto um caminho que direciona a mudanças significativas na educação. Já Ferratti (1995, p. 62) defende que inovar implica em “[...] introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo”. Em ambos os conceitos inovação e mudança estão estritamente relacionados.

A professora 3 entende por inovação pedagógica o ato de “renovar as práticas, ou seja, inserir algo novo no método de ensino...”. Na sua concepção o método é a base para a inovação. Nesta mesma crença está a professora 4 que defende a aplicação de métodos novos e diferentes como parâmetro básico para a inovação pedagógica.

Sobre estas declarações Freire e Macedo (1990) elucidam que o processo alfabetizador jamais pode ser reduzido a técnicas e métodos, mas sim, na ação pedagógica e na opção política do educador. Para os referidos autores:

Ao tratar o problema da alfabetização de adultos, jamais a reduzir a um conjunto de técnicas e métodos. Não os subestimando, também não os superestima. Os métodos e técnicas, naturalmente indispensáveis se fazem e se refazem na práxis. O que me figura como fundamental é a clareza com relação a opção política do educador ou educadora, que envolve princípios e valores que ele ou ela devem assumir. Clareza com relação ao sonho possível deve estar sempre presente nas nossas cogitações em torno dos métodos e das técnicas. (FREIRE ; MACEDO, 1990, p.63).

Enricone (2001, p. 43) sinaliza que “não é a apresentação de uma nova idéia que provoca mudança; é preciso estar-se convencido de que a nova é, de alguma forma, melhor que a anterior”. Para a autora o simples fato de propor uma nova atividade não implica em

uma inovação, só caracteriza se esta ação for significativa e respaldada em concepções sólidas.

Desta forma, não é através da aplicação de métodos novos – como declara a professora 4 – ou “inserir algo novo no método de ensino” – como acredita a professora 1 –, que a inovação pedagógica se efetivará nas práticas educativas, mas que “favoreçam a integração de conteúdos e a integração social dos alunos, bem como estimulem a participação destes em outros níveis que não apenas o intelectual”. (FERRATTI, 1995, p. 69).

Desta forma, a inovação pedagógica pode traduzir-se na concepção teórica defendida por Vygotsky (1989) que defende o conhecimento enquanto construção do sujeito na interação com seu ambiente. Uma prática inovadora requer o entendimento da língua como real utilizando-se da compreensão contextualizada de tudo que rodeia.

Para Vygotsky (1989) o ser humano constitui-se através de suas interações sociais, desta forma transforma e é transformado nas relações estabelecidas no ambiente cultural. É necessário, entretanto, uma maior aproximação da escola com o mundo real, com a cultura e com o contexto onde sujeitos estão diretamente inseridos.

Para que haja de fato uma inovação é importante uma mudança de paradigma e para que isso aconteça, exige-se uma nova postura frente a realidade social e política, de modo que as relações entre palavra e mundo se estreitem pois como afirma Freire:

[...] a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as “palavras da escola” e não as “palavras da realidade”. (FREIRE, 1993, P.39 apud ZACCUR, 1999, p.22)

Uma prática inovadora propõe uma postura contrária a concepções fechadas, reduzidas e fragmentadas, negando uma relação direta com a vida cultural dos sujeitos. Propõe entretanto uma ação pedagógica em que as demandas socioculturais estejam vivas norteando o processo de construção do conhecimento para que as habilidades sociais da leitura e da escrita sejam enfatizadas, porque

Mais do que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizados necessitam de um outro aprendizado: o de “escrever” sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas suas mãos para fazendo-a, por ela serem feito e refeitos (FREIRE, 1982, p.16).

Collins e Michaels (1991) declaram a aprendizagem do código escrito como imprescindível para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, porém deve ser ensinada partindo das práticas sociais, pois ler e escrever devem ser pensados como práticas de letramento presentes no cenário escolar. Desta forma, Soares (2004d) traz uma contribuição para a inovação pedagógica propondo à escola o compromisso de alfabetizar letrando de modo que os sujeitos aprendam ao mesmo tempo o domínio do código escrito e seus usos sociais inserindo diferentes práticas cotidianas em que as competências leitoras e escritoras estejam presentes.

Carvalho (2005a, p.45) acredita que “para colher bons resultados na alfabetização é necessário ensinar as relações letras-sons de forma sistemática, sem rigidez, evitando que o ensino fique excessivamente centrado na decodificação”. Desta forma, a melhor maneira de alfabetizar é partir do universo vocabular dos alunos e de seus interesses, fazendo com que a leitura e a escrita sejam percebidas como tendo uma determinada função social e assim possa alfabetizar letrando, como defende Soares (2003c), ou seja, ensinar ler e escrever e, ao mesmo tempo, convidar os sujeitos a participarem das práticas e eventos sociais de letramento.

Mais uma vez torna-se necessário destacar o importante papel dos professores. Enricone (2001, p. 51) é que defende esta causa, pois declara que “Não se pode afirmar que são os docentes os únicos criadores de inovação, mas com certeza, são agentes ativos por suas convicções, experiências, identidade e, ainda, pela consciência do que é valioso em educação”.

Desta forma é necessário que o professor se comprometa e decida querer mudar sua prática, pois a inserção de inovações exigirá novas maneiras de atuação pedagógica bem como de articulação e gerenciamento do Estado como coloca Enricone (2001, p. 52): “A atuação do professor é importante garantia nas implementações da mudança, embora não se desconheça o papel do Estado como gestor do sistema educativo, como articulador do processo de mudança”.

Diante desta discussão em torno das concepções conceituais de inovação e inovação pedagógica, elucida-se uma definição ampla que contempla o diálogo tecido aqui. Carbonell considera a inovação como um:

[...] conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E por sua vez, introduzir, em linha renovada, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra

forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (2002, p. 19).

É notória a abrangência deste conceito, contemplando a amplitude do termo aqui discutido, exatamente por envolver processos e intervenções carregadas de intencionalidade visando a ruptura de paradigmas pedagógicos que não atendem as demandas do contexto social.

Após este conceito panorâmico do termo evidenciado, é momento de discutir sobre a prática pedagógica das professoras. Questionou-se se consideram suas práticas inovadoras ou não e todas declaravam que sim com as justificativas abaixo descritas:

A professora 1 defende sua prática como inovadora por afirmar abrir espaço para os alunos questionarem e opinarem, como também por utilizar filmes, músicas e outros recursos lúdicos nas suas aulas. A professora 2 justifica que suas práticas são inovadoras exatamente por fazer o melhor possível para que os alunos aprendam, sempre buscando algo novo, assim como a professora 3 que também diz estar sempre buscando novidades para adequar as atividades, visando contribuir para uma aprendizagem significativa. E, finalmente, a professora 4 declara aplicar sempre atividades diferentes e, por este motivo, considera sua prática inovadora.

Diante desta panorâmica percebe-se que todas as professoras investigadas defendem suas práticas como inovadoras. Para essa conclusão se apóiam na aplicação de atividades diferentes e novas bem como por abrir espaço para os alunos questionarem e opinarem. Só a aplicação de atividades diferentes não implica em mudança. Para Cunha (1998) o processo alfabetizador vem de uma quebra de paradigma e não simplesmente da inclusão de novidades, envolvendo também uma mudança na compreensão do conhecimento. Nesta mesma perspectiva Fino (2008, p.3) declara: “[...] a inovação pedagógica tem que ver, fundamentalmente, com mudanças nas práticas pedagógicas e essas mudanças envolvem, sempre um posicionamento crítico face as pedagogias tradicionais[...].”

Outro ponto apresentado como inovação pedagógica pela professora 1 é o uso de filmes e músicas, mas é importante que se compreenda que apesar de os recursos tecnológicos facilitarem a passagem de uma educação mais mecanicista para uma educação mais transformadora, a efetivação de um novo paradigma educacional não depende só destes instrumentos. Faria (2001, p. 58) aborda: “Não se pode esquecer que os mais poderosos e autênticos ‘recursos’ da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno que, conjunta e dialeticamente, poderão descobrir novos caminhos para a aquisição do saber”.

Lerner (2002) defende que a inovação só tem valia quando é integrada à história do conhecimento pedagógico superando o que existe. Para a autora, as reais inovações educativas são difíceis de se efetivarem por existirem inúmeros modismos ou falsas inovações que acabam distanciando os paradigmas que realmente podem consubstanciar uma transformação e mudança pedagógica.

Freire (1980b) acredita que a mudança educacional deve ser acompanhada de mudanças significativas na estrutura política e social a fim de minimizar as desigualdades. A alfabetização de adultos, foco desta pesquisa, deve ter um olhar inovador e criador, pois Freire

[...]sempre via a alfabetização de adultos como (...) um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse enchendo com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (1987, p.19)

Neste sentido, o autor nega uma prática mecanizada em prol de uma ação transformadora e inovadora, pautada na construção, politização, libertação e autonomia dos sujeitos para que possa atuar com segurança nas diversas situações sociais apresentadas.

Para haver uma verdadeira inovação pedagógica no processo alfabetizador precisa-se entender a língua como real, sistemática e concreta, situá-la no tempo e contextualizá-la, reconhecendo a sua natureza social, seu caráter dialógico e interacional. Desta forma, a inovação requer a inserção das práticas sociais veiculadas cotidianamente para servir de eixo norteador do processo.

Diante de toda esta abordagem, chega o momento de discutir sobre a relação existente entre o letramento e a inovação pedagógica. Foi questionado às professoras se o letramento é ou não uma proposta inovadora e todas declararam suas crenças nesta proposta como uma grande inovação pedagógica.

Apesar desta crença, a professora I coloca uma condição para isso declarando que “só será se a forma de transmitir for significativa e não estática”. Nesta concepção, mais uma vez a professora utiliza o termo “transmitir” como veículo do processo de aprendizagem significativa e esta proposta linear, como já foi discutido, fica bem distante do que propõe o letramento, contudo, quando declara ser necessário uma prática significativa, de fato, este é o ponto crucial para a incorporação do letramento, pois a criação de um ambiente de ensino e

aprendizagem desafiador, instigante, problematizador que promova oportunidades diversas para os sujeitos participarem com autonomia através de atividades intencionais e que contemplem as necessidades socioculturais dos educandos deve ser o pilar básico da prática.

Cunha (1998) defende que a inovação traduz um rompimento que busque uma nova forma de pensar o conhecimento. Tudo isso de uma forma contextualizada histórico e socialmente, através de um processo vivo, real e intencional em que todos possam buscar avanços consubstanciais de paradigmas que atendam a nova ordem social.

A inovação pedagógica emerge de novas exigências sociais de um paradigma educacional reconstruído e renovado que possa contribuir para a formação de sujeitos com competência e autonomia para responder os desafios apresentados no contexto inserido. É neste cenário que o letramento emerge. Ferratti afirma que

[...] estamos entendendo a produção de inovações como a criação de respostas novas dos desafios oferecidos por um dado contexto, a partir da análise crítica do mesmo e das contribuições efetivas que tais respostas podem oferecer para enfrentar os desafios e produzir melhorias no objeto que é alvo de inovação (1995, p.84)

O letramento por sua vez é resultado das respostas aos desafios sociais, o qual busca uma práxis em que o aluno seja visto como sujeito social capaz de interagir, produzir e interpretar a realidade, sendo o contexto social e suas práticas de leitura e escrita os instrumentos norteadores do processo, através de uma ação viva e recheada de intencionalidade para significar o processo de aprendizagem.

Desta forma, como declara a professora 3, o letramento é sim uma inovação pedagógica “porque saber apenas ler e escrever não é suficiente para o ser humano no mundo atual, o letramento vai além disso, proporciona experiência, contato com o novo, assim o aluno está sempre construindo conhecimento a partir de novas experiências”.

Emquanto superação da alfabetização, o letramento apresenta-se como concepção inovadora por propor uma verdadeira mudança paradigmática. Mello e Ribeiro confirmam esta discussão:

Uma mudança de paradigmas tem sido feita cada vez mais presente no discurso e, com esforço, na prática de teóricos e profissionais da educação e áreas afins, a saber aquela através da qual se propõe um novo olhar sobre as formas de acesso e transmissão da cultura via aprendizagem e domínio da língua. Trata-se de uma busca constante por novas alternativas para melhoria das condições desse acesso. O letramento surge como uma dessas alternativas. (2004, p.7)

4.4 Ação Pedagógica das Professoras Alfabetizadoras

A partir da observação e análise documental foi possível uma maior reflexão da prática pedagógica das professoras investigadas. Analisando os procedimentos adotados para as habilidades de leitura e de escrita foi possível identificar o foco da ação educativa destas profissionais.

Para uma visão panorâmica da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras, faz-se necessário uma abordagem detalhada com as devidas análises, tecendo um longo diálogo com os autores referenciados nesta pesquisa. Para iniciar as reflexões, a expressão prática pedagógica será discutida à luz de diferentes perspectivas.

Bernstein (1996, p. 94) define que a prática pedagógica “[...] pode ser compreendida como um condutor, um condutor cultural: um dispositivo singularmente humano tanto para a reprodução quanto para a produção de cultura”. Para o autor as interações sociais que permeiam o processo ensino/aprendizagem caracterizam uma relação de poder e controle as quais existem regras.

Outro conceito de prática pedagógica é assinalado por Morossini (2003) propondo uma abrangência não só da dimensão didática, como também da articulação entre os conhecimentos específicos e as experiências docentes na relação ensino/aprendizagem.

Para Morossini a prática pedagógica nada mais é do que uma

[...] prática intencional de ensino aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e aprender, mas articula educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tencionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares (2003, p.376)

Outro teórico que procura responder as demandas em torno da prática pedagógica é Fernando Becker, o qual estabelece modelos pedagógicos que estão intrinsecamente embutidos com concepções educativas. Para Becker (1993) a relação ensino-aprendizagem pode ser caracterizada por três modelos pedagógicos: pedagogia diretiva, não diretiva e relacional. O primeiro caracteriza-se pela crença da transmissão, o segundo traz a concepção de que o aluno já nasce pronto com um saber que não depende do professor nem dos estímulos externos, o terceiro modelo caracteriza-se pela ênfase na inter-relação do professor e aluno em busca da construção do conhecimento.

Neste enfoque, percebe-se que nestas relações pedagógicas mencionadas há uma visível aproximação da pedagogia relacional com as intenções discutidas nesta investigação.

Após estas reflexões conceituais, inicia-se uma análise apurada da prática pedagógica das alfabetizadoras tomando como parâmetro algumas atividades realizadas.

Do ale giocummi cipal di Bertinga
Data 24 de outubro de 2007

ditado

V A - C A - V A S S O V R A - V A S I L H A - C A V A
 V V A - T A T U - C A V A L O - R O S A -
 A R A R - E J E J - A U T E
 J R S O -
 O V O - S A P O - D A D O -
 T A B O A - T A B O A
 J O C A - O U C A - V R V B U - T A T U -
 T E R R E - N O - C A S A - C A D E R N O
 C A R R O - R O R O D A J O C A -
 A A g u a - a r t i a o -
 E J i z a n g e l a - E s c a l a -
 O V E J H A

Fonte: Pesquisa de campo.

Dados obtidos através da observação participante e análise documental.

O ditado é uma atividade proposta com frequência pela professora 4, afirmando a necessidade de acompanhar a aprendizagem da escrita dos alunos e, segundo ela, esta é uma atividade que atende esta expectativa.

Sobre esta questão Cagliari (1998) aborda que pode causar ansiedade e medo, pois cada palavra é uma surpresa e exige de novas estratégias de escrita. É perceptível que na maioria das vezes, este tipo de atividade objetiva uma avaliação quanto a ortografia e não uma proposta que busque a construção do conhecimento dos sujeitos.

Cagliari faz uma importante comparação quanto aos resultados de uma produção livre e do uso do ditado:

Quando se comparam os resultados obtidos na escrita livre das crianças com os dos ditados tradicionais, percebem-se logo as diferentes atitudes que as crianças têm diante da linguagem nessas duas atividades. Os próprios erros são outros. Nos ditados, não é raro encontrar erros absurdos sem razão aparente; ao passo que nos textos livres, quase todos os erros têm explicações muito convincentes relacionados ao processo de reflexão que levou o aluno a escrever de determinado jeito (1998, p.289-290).

De acordo com a reflexão do autor é bem mais significativa a construção de textos livres, com escritas espontâneas, pois só assim os sujeitos poderão revelar suas hipóteses sobre o processo de escrita e, desta forma, o alfabetizador terá muito mais possibilidade de intervir para que ultrapasse cada uma delas com maior segurança e autonomia.

A produção livre é fundamental por proporcionar uma maior abertura e possibilidade de o sujeito demonstrar sua compreensão sobre o processo de escrita e, desta forma, o professor poderá contribuir mais adequadamente para ampliação dos seus conhecimentos.

Segundo Ferreira (2001b) é um equívoco considerar apenas os aspectos gráficos das produções, sem haver uma atenção aos aspectos construtivos. Para a autora, a escrita espontânea possibilita uma melhor visão ao professor sobre o processo evolutivo da leitura e da escrita, promovendo a valorização dos aspectos gráficos e construtivos.

Sobre a necessidade destes dois enfoques, Soares (2007) também defende a escrita espontânea como possibilidade pedagógica importante, mas alerta para que não enfatize apenas um aspecto. Trabalhar com a aquisição e apropriação do sistema alfabético e ortográfico da escrita é tão importante quanto sua função e seus aspectos construtivos. É necessário o acesso e contato com materiais impressos diversos e a tentativa de construção em diferentes situações, mesmo sem os sujeitos dominarem a técnica, pois é lendo e escrevendo que os alunos se apropriam destas habilidades.

Segundo Barros (1999), o professor deve considerar alguns pontos ao planejar situações de leitura para sua turma, a fim de favorecer um processo alfabetizador significativo. Dentre outros aspectos mencionados, a autora defende que os alunos devem ser tratados como leitores plenos e não como meros decifradores; destaca também que as atividades planejadas tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura para que possa se apropriar destas habilidades e fazer uso com autonomia. Outro ponto

ênfatisado é a interação dos sujeitos com uma grande variedade de textos impressos, de escritos sociais, apresentando-os sempre no contexto em que eles efetivamente aparecem.

Sobre esta colocação pode-se destacar que mesmo sem o domínio da técnica da escrita, o contato com diferentes escritos e a tentativa de produção favorece a aprendizagem da leitura e escrita, pois como declara Soares (2007) não é preciso primeiro aprender a ler e escrever para depois ler livros e escrever textos, as duas aprendizagens podem e devem ser feitas paralelamente.

Nesta mesma defesa Smith (1999, p. 118) declara que “as crianças nunca aprenderiam a falar se esperassem que nós lhe ensinássemos a falar da maneira que geralmente tentamos ensiná-las a ler”. Para o autor o aprendizado da leitura e da escrita deve acontecer usando a linguagem no seu contexto, pois “temos uma tendência de ignorar que a maioria das crianças cresce em um mundo no qual estão cercadas pela escrita, quase toda ela significativa, assim como que elas desenvolvem a linguagem falada em ambientes onde estão imersas na linguagem oral significativa”. (SMITH, 1999, p. 118).

Na prática pedagógica da maioria das professoras pesquisadas é visível uma alfabetização centrada na decodificação, muitas vezes ignorando que os alunos vivem num contexto letrado e se defrontam constantemente com a linguagem escrita e são exatamente estes escritos que deveriam nortear o trabalho para uma maior relevância e apropriação da escrita.

Constata-se a realização de tarefas mecânicas e repetitivas por algumas professoras, sendo muitas vezes impostas e não propostas, havendo uma desvinculação texto-contexto. É importante que as alfabetizadoras percebam e incorporem uma prática pedagógica que possa “[...] transformar a tarefa de aprendizagem em um desafio intelectual sempre significativo e emocionante, e o clima da sala de aula em um espaço de encontro de competências diversas sobre a língua escrita [...]” (AZEVEDO; MARQUES, 2001, p. 43).

Algumas professoras pesquisadas utilizam uma prática pedagógica que diverge da proposta aqui abordada, pois enfatizam a transmissão e não a produção do conhecimento. Isso mostra-se pelas posturas e atividades em sala de aula, onde a exposição de conteúdos de forma limitada é comumente utilizada como estratégia para que os alunos absorvam a informação e, em seguida, reproduza através de exercícios de fixação, conforme atividade abaixo.

Colégio municipal de Birtinga

10 abril 2007

Silabas

monossilaba - ~~palavra~~ palavra com apenas
1 silaba ex. pó - sal
dissilaba palavras com 2 silabas
trissilabas palavras com 3 silaba
ex. camelo, rio
polissilaba palavras com 4 silaba ou mais
ex. caramelo, politica

atividade

separar as silabas das palavras
e classificar de acordo com o quantidade
silaba

- pi = pi monossilaba
 viagem vi - gem trissilaba
 casamento cas - sa - me - to polissilaba
 com primos com - pri - en - sa polissilaba
 carro car - ro dissilaba
 vida vi - da dissilaba
 sabedoria sa - be - do - ria polissilaba
 solidariedade so - li - da - de de posi
 casamento ca - sa - men - to polissilaba
 atividade a - ti - vi - da - de polissilaba
 pó - pó - monossilaba

Fonte: Pesquisa de campo.

Dados obtidos através da observação participante e análise documental.

A atividade demonstra uma ação pedagógica que enfatiza os conteúdos conceituais dissociados do contexto e funcionalidade, onde a transmissão é traço marcante. Uma prática que contraria a concepção de alfabetização defendida por Freire (1996) que prima pela democratização da cultura e do ser humano como sujeito ativo do processo de aprendizagem para "uma alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores" (FREIRE, 1980a, p. 112).

Esta postura, segundo Freire (1983), reflete uma concepção "bancária", dificultando o pensamento reflexivo do aluno, pois "[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los" (FREIRE, 1983, p. 66). O professor é o sujeito ativo, agente, e os educandos são sujeitos passivos do processo, marcados por conteúdos desvinculados das suas experiências, tornando-se desta forma sem significação e funcionalidade social. Atuando assim "[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante."

(FREIRE, 1983, p. 66). Contrapondo-se a esta prática, Freire (1983) propõe uma práxis libertadora e problematizadora: professores e alunos são sujeitos atores e construtores do conhecimento.

Quando Freire (1983) propõe uma educação com caráter problematizador e desafiador, reforça a necessidade de mudança para uma ação reflexiva pautada na realidade histórico-cultural dos sujeitos. Para Freire:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada (1983, p.80)

Este contexto defendido pelo autor nega a transmissão e aposta na produção interativa do conhecimento, sendo os próprios alunos os seus protagonistas ativos. Neste sentido, a informação não deve ser dada de forma imediata pelo professor para que os alunos absorvam passivamente e reproduzam, em seguida, pelo contrário, esta informação – caso seja necessária – só deve ser dada ou complementada quando as possibilidades de construção dos sujeitos já estiverem sido esgotadas, só neste momento é que o professor poderá utilizar-se deste novo conhecimento e oferecer esta informação a fim de complementar e enriquecer o conhecimento construído.

Atividades mecânicas que não favorecem o desafio, o pensamento e o confronto cognitivo dos alunos são trabalhadas, insistentemente por algumas professoras pesquisadas; os alunos respondem de forma rápida justamente por não provocar uma maior reflexão e interpretação, nem tampouco a sua função social: atividades pobres, fragmentadas e desvinculadas do contexto letrado.

Balé,égio Municipal de Curitiba
 sala 01 de outubro de 2007

reverso ~~de~~ Parlu guês
 de o masculino de

Lea a leão

Mulher homem

cabra boi

arrelha carneiro

Parca Parco

Vaca boi

elgua cavala

Perua Peru

gata gato

rata rato

g linha gula

Fonte: Pesquisa de campo

Dados obtidos através da observação participante e análise documental.

Percebe-se nesta atividade uma forma de reprodução da informação, anteriormente transmitida pela professora. Revela-se como uma prática de fixação do conteúdo trabalhado desviada do objetivo de construção do conhecimento. O aluno é visto como um sujeito receptor e passivo que está para receber as informações, gravar e repeti-las quando solicitado.

Cagliari (2006), contrário a esta prática, propõe um processo de aprendizagem aberto, que deixe espaço para que o sujeito exponha suas idéias a respeito dos novos conhecimentos. Para o autor isso deve ser feito através de trabalhos onde se possa ver o que o aluno fez e descobrir o que o levou a fazer daquela forma para que o professor possa intervir positivamente e o conhecimento avance e seja mais significativo e funcional.

Partindo do princípio que a aprendizagem acontece, principalmente, pelas interações sociais, a atividade aplicada vem negar esta concepção, pois enfatiza a memorização e atuação individualizada, sem levar em consideração os usos e funções sociais, os conhecimentos prévios e as trocas entre os alunos.

Segundo Onrubia para que ocorra a aprendizagem o aluno deve ter um papel ativo, pois "[...] constrói, modifica, enriquece e diversifica seus esquemas de conhecimento a

respeito de diferentes conteúdos escolares a partir do significado e do sentido que pode atribuir a esses conteúdos e ao próprio fato de aprendê-los” (1998, p. 123).

Neste contexto, o foco centra-se no valor das interações sociais para que o processo ensino-aprendizagem possa construir uma relação significativa entre os sujeitos e o objeto do conhecimento. Sobre esta discussão em torno das interações sociais Rego evidencia que estas são:

[...] condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes, e que impliquem a divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum (1998, p.63)

Atividades voltadas para a compreensão da ordem alfabética também são bastante evidenciadas pela professora 2 por acreditar que os sujeitos precisam conhecer o alfabeto para depois aprender a ler e escrever.

Colégio Municipal de Boutanga
Data 10 de abril de 2007
Alfabeto
a - b - c - d - e - f
g - h - i - j - k - l - m - n - o - p - q -
r - s - t - u - v - x - z

Fonte: Pesquisa de Campo.

Dados obtidos através da observação participante e análise documental.

Conhecer todas as letras do alfabeto e seus nomes é importante e fundamental para a alfabetização, pois não é possível falar de algo que desconhece, porém o trabalho mecânico e repetitivo com a escrita do alfabeto não é a forma ideal para a sua compreensão. Para que os sujeitos se apropriem e se familiarizem com o alfabeto é imprescindível que se tenha fixado na sala de aula em local visível para que o professor se remeta a ele sempre que necessário e os alunos possam consultá-lo nos momentos de dúvida.

A letra só tem sentido no texto. O alfabeto trabalhado de forma isolada e mecânica não tem sentido e torna-se muito abstrato para uma compreensão do seu verdadeiro valor para a aprendizagem da leitura e da escrita. Carvalho (2005, p. 49) declara que: “[...] para aprender a ler é preciso conhecer as letras e os sons que representam, mas é também fundamental buscar o sentido, compreender o que está escrito”. A autora defende o texto como unidade básica de sentido e instrumento necessário para o processo de apreensão e apropriação da linguagem escrita.

Desta forma, as letras e as palavras só têm sentido no contexto de situações reais e são os textos em seus diversos gêneros que podem promover estes sentidos. Sobre esta abordagem Carvalho (2005, p. 49) declara: “A raiz da palavra texto é a mesma da palavra tecer. O texto é um tecido feito com palavras, assim como o pano é um tecido de fios. Fios soltos não formam um tecido, palavras soltas, desconexas, sem um sentido que as aproxime, não formam um texto”.

A autora defende o texto enquanto unidade significativa e deve fazer parte do cenário pedagógico alfabetizador para que o processo seja mais real e intencional, pois “um texto é mais do que a soma de palavras e frases” (CARVALHO, 2005, p. 49) e, como uma passagem de sentido, deve ser instrumento norteador para apropriação da leitura e da escrita.

É importante que os alunos tenham contato com diferentes gêneros textuais antes de dominarem a escrita e a leitura, pois serão em todo momento desafiados a ler e produzir textos e assim irão adquirindo conhecimento e familiaridade com os símbolos lingüísticos. Os sujeitos precisam se apropriar da leitura e da escrita através de contextos significativos e reais e não através do estudo de letras e palavras soltas como propõe a professora 2, acreditando ser o domínio do alfabeto um pré-requisito indispensável para a apresentação e estudo de textos reais. Smith (1999, p. 125) defende que, “para aprender a ler, as crianças devem ver formas de empregar a leitura para ampliar seus conhecimentos e interesses. Se a linguagem escrita tem significado para as crianças, elas aprenderão da mesma maneira que aprenderam a usar a linguagem falada”.

Nesta mesma perspectiva Sérkez e Martins (1996) consideram necessário desde cedo mostrar aos sujeitos como se organiza e representa a escrita para que compreendam que esta representa a fala nos mais diversos contextos sociais. Desta forma, o trabalho com o alfabeto isolado do contexto social é bastante criticado, pois o sentido é obtido pela totalidade e não pelas partes, pois a língua não existe como letras, sílabas ou frases soltas e sim com textos significativos.

Outra atividade proposta pela professora 2 refere-se às profissões, utilizando frases incompletas para que sejam completadas pelos alunos de acordo a uma explicação oral anteriormente feita.

DESCRIÇÃO	DATA
Escola municipal de Biritinga	
Data de setembro de 2007	
Liampete corretamente	
azapateiro completa	
do	coisa do fardum
do argulino vende como	
do	doz pão
do zilhonte oral alpa	
do meu	completa atomeltes

Fonte: Pesquisa de campo.

Dados coletados na observação participante e análise documental.

De acordo com esta atividade lançada observa-se uma grande limitação e pobreza pedagógica, pois os alunos podem respondê-la de maneira mecânica exatamente por ser desvinculada do contexto social e não ter significado para os mesmos.

As atividades devem ser desafiadoras, promovendo o pensamento e reflexão constante sobre a linguagem escrita de modo que os sujeitos possam perceber a sua relevância e intencionalidade. Para isso deve partir de situações reais vivenciadas no contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Nesta mesma perspectiva, a professora 1 lança atividades voltadas para o preenchimento de lacunas visando completar palavras isoladas, não dando espaço para que os alunos pensem sobre o processo de construção da escrita, pois aponta apenas duas alternativas para resolução e desta forma descarta as possibilidades de reflexão e construção.

Colégio Municipal de Biritinga

Data 22 de Maio de 2007

2. Completar as palavras com n ou r

a. co n strução

b. mora n go

c. lá n pada

d. instrume n to

e. tá n pa

Fonte: Pesquisa de campo.

Dados coletados na observação participante e análise documental.

Não se pode negar a especificidade de atividades voltadas para a decodificação, no entanto, espera-se que sejam contextualizadas e interessantes para os alunos se apropriarem do sistema de escrita, e pode ser desenvolvido no contexto de letramento, isto é, no contexto das práticas sociais de leitura e escrita.

Segundo Soares (2007), o sujeito só se apropria da escrita através de duas vias: a técnica e o desenvolvimento das práticas de uso dessa técnica. Não adianta aprender a técnica - decodificar os códigos lingüísticos - e não saber usá-la nas práticas sociais.

Carvalho (2005) acredita que a ênfase exacerbada no mecanismo da decodificação, achando que a compreensão virá posteriormente de forma natural deve ser repensada, pois antes de ensinar a decodificar as letras e sons é preciso mostrar a funcionalidade e benefícios da leitura através de atividades que façam sentido, visando a compreensão da leitura. "Caso contrário, muitos continuarão pensando que a leitura é uma tarefa difícil, complicada e inútil" (CARVALHO, 2005, p. 12).

A leitura e a escrita são processos cognitivos que devem ser desencadeados através de situações vivas e desafiadoras que cobrem dos alunos uma maior participação, evitando a mecanização e passividade nas atividades lançadas. As experiências vivenciadas dentro e fora da escola pelos sujeitos imersos no processo devem direcionar a prática alfabetizadora através de propostas criativas e lúdicas, sem perder de vista o prazer do texto. Para Carvalho (2005b) o processo de compreensão da leitura e escrita deve ser vivo, real e contextualizado, onde todas as ações tenham um sentido prático e intencional. Sobre esta discussão a autora declara:

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão, é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2005b, p. 11).

Atividades de cruzadinha também são propostas com frequência pelas professoras 2 e 4 visto que a grande maioria dos alunos ainda não alcançou o nível alfabético. Na concepção das professoras, esta é uma excelente estratégia para que os sujeitos aprendam a escrever, pois oferece algumas pistas para os alunos pensarem sobre o processo de escrita.

Sobre esta questão é válido salientar que as cruzadinhas são viáveis tanto para os alunos alfabéticos quanto para os não alfabéticos, no entanto o grau de desafio deve ser proposto de acordo a este indicador, por exemplo, para os alunos não alfabetizados deve ser apresentado um banco de palavras para que possam consultá-la de acordo ao número de quadros, enquanto que para os alunos já alfabetizados esta atividade deve estar voltada para a escrita das palavras sem necessidade de consulta, tendo a ortografia como princípio básico.

Biblioteca Municipal de Curitiba

Data 19 de Outubro de 2007

Faca a cruzadinha das antônimas

- 1 - Antônimo de mão - pé
- 2 - Antônimo de melhor - pior
- 3 - Antônimo de amigo - inimigo
- 4 - Antônimo de frio - calor
- 5 - Antônimo de perto - longe

1-	S	í	m						
2-	P	í	a						
4-	é	a	l	a	r				
5	l	o	m	g	e				

Fonte: Pesquisa de campo.

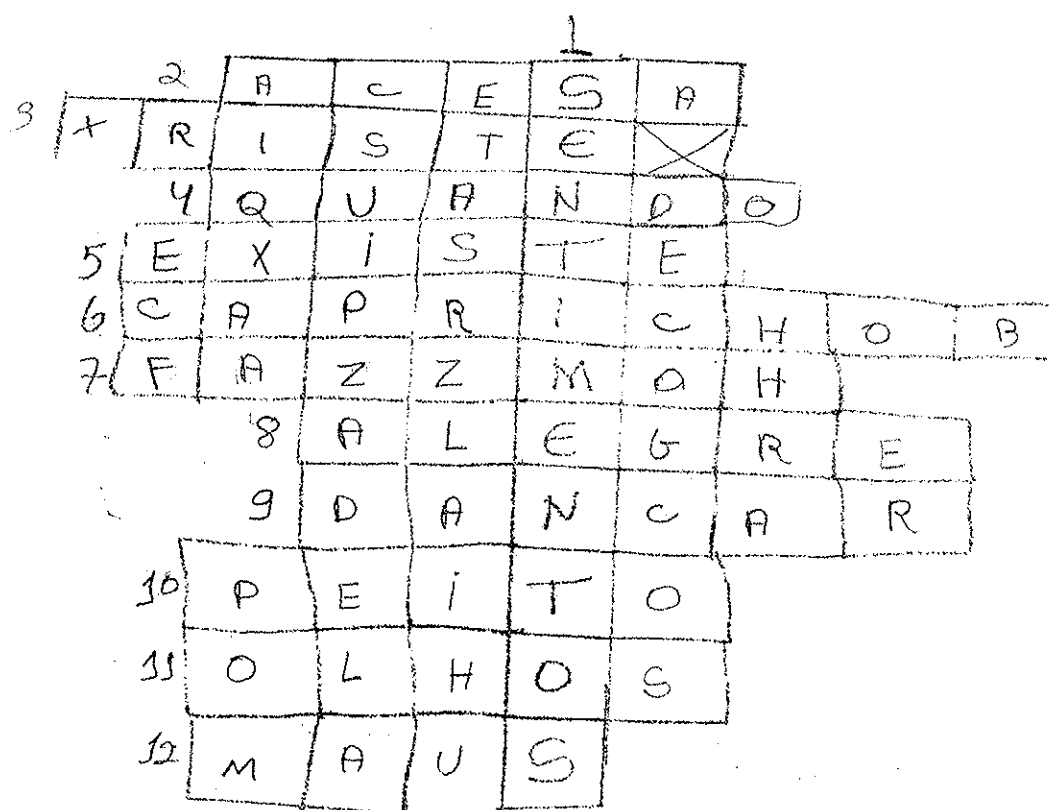
Dados obtidos através da observação participante e análise documental.

Nesta atividade cruzada há uma grande ênfase na memorização, pois parte de questões que não oportunizam os alfabetizandos refletirem sobre o processo de construção da escrita, solicitando simplesmente o preenchimento de lacunas com palavras evidentes e desvinculadas de um contexto mais real e pleno de significados.

Segundo Ferreira (2001a) a alfabetização é tradicionalmente considerada em função de apenas dois pólos: quem ensina e quem aprende, não levando em conta a natureza do objeto do conhecimento que envolve a aprendizagem a qual intervém de forma efetiva no processo.

Neste sentido é válido destacar a relevância da presença de elementos verbais recheados de significados para os sujeitos no processo de alfabetização, pois como defende Faraco (1994) é vivenciando atividades significativas de leitura e escrita que o aluno compreende e se apropria desta linguagem passando a usá-la em diversas situações sociais.

RESPOSTA A CRUZADINHA DE ACORDO COM O TEXTO: SE LIGA EM VOCÊ!



Fonte: Pesquisa de campo.

Dados obtidos através da observação participante e análise documental.

Esta atividade proposta pela professora 4 parte de uma unidade maior, o texto, o qual foi estudado anteriormente e serviu de instrumento norteador para a realização deste desafio. Um ponto importante a ser considerado é o foco voltado para o texto, o qual é entendido como um todo unificado e coerente dentro de uma unidade básica da língua. Uma proposta contextualizada deve privilegiar textos que sejam do universo cultural e façam parte do uso social dos alunos para que possa contribuir de forma eficaz na formação de usuários competentes da língua.

É partindo dos gêneros textuais que circulam socialmente que as propostas pedagógicas voltadas para a aprendizagem e uso competente da leitura e da escrita se efetivam na sala de aula, pois são eles que promovem o desenvolvimento dos eixos básicos da alfabetização: o uso da língua oral e escrita e reflexão sobre a língua e a linguagem.

Nesta atividade a professora 4 partiu de um texto literário que apesar de não ser muito comum no universo cultural dos educandos não se pode negar o acesso para que tenham maior familiaridade e apropriação do gênero, fazendo uso competente nos diversos contextos, aprendam a técnica de codificar e decodificar de forma contextualizada.

Apesar destes pontos destacados, a atividade nega as orientações exigidas para resolução, as quais deveriam ser escritas, visto que os educandos estão buscando a construção destas competências e isso se dá com a interação direta com textos escritos.

Outro ponto que precisa ser evidenciado é a estrutura da atividade. É preciso muito cuidado e atenção para que sejam bem claras e organizadas para não confundir os alunos e provocar hipóteses errôneas sobre o processo da escrita. Esta atividade analisada apresenta uma boa intenção pedagógica, mas peca na sua estrutura organizacional, bem como nas consignas de resolução, tornando um desafio complicado para os alunos não alfabéticos como é o caso da maioria da turma.

A leitura de texto pelas professoras é realizada, freqüentemente, principalmente pela professora 1 que usa o momento inicial da aula para leitura de diversos gêneros, principalmente, textos reflexivos fomentando o debate e discussão do grupo.

Para desenvolver o gosto e fluência pela leitura é necessário que o professor ofereça esse acesso aos alunos e, principalmente, compartilhe leituras interessantes para que possam perceber a beleza e importância dos textos. Para isso é importante uma boa seleção de leituras significativas que despertem o desejo de ler e que não sejam simples pretexto para a exploração de conteúdos.

Desde o início do aprendizado do sujeito a leitura feita pelo professor ou outra pessoa é altamente importante, pois promove um maior contato e aproximação com a

linguagem escrita, fomentando o gosto pelas palavras. Smith (1999, p. 133) acredita que “[...] a única maneira que as crianças têm de se tornarem familiarizadas com a linguagem escrita, antes que possam ampliar seu conhecimento lendo sozinhas, é através da leitura que outra pessoa faça para elas”.

Sobre esta discussão Carvalho (2005b, p. 53) acredita que: As histórias lidas ou narradas pela professora e pelos alunos também, tem um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos livros.

A escola tem o dever de propiciar o encontro do sujeito com diferentes textos e promover a ampliação do conhecimento de forma que estes educandos tornem-se capazes de ler, escrever e interpretar textos que circulam nas mais variadas situações sociais. Isso é possível através de uma prática pedagógica que estreite as relações de interação do sujeito com o texto.

O simples contato do sujeito com a linguagem escrita, na interação direta com pessoas que lêem e escrevem, possibilita uma melhor compreensão da função social da escrita por parte deste sujeito visto que como defende a concepção sócio-cultural, a educação se efetiva pelas inter-relações entre o sujeito e o meio e esta socialização permite a construção do conhecimento.

É importante que a leitura e a escrita façam parte da vida dos educandos e precisam ser vivenciadas como instrumentos de comunicação necessários à participação social enfatizando seus diferentes usos e funções através de situações que façam parte do cenário cultural dos sujeitos. Assim, a leitura e escrita passarão a fazer parte da vida destes seres tendo um valor e significado social, transcendendo o caráter escolarizado e abrangendo o cotidiano social.

A produção textual não é muito valorizada pela maioria das professoras pesquisadas por acreditarem que os alunos ainda não são capazes de produzir textos escritos. A professora 1 afirma já ter trabalhado com construção de texto mas de forma esporádica, pois sentem muita dificuldade em registrar suas idéias.

Os professores devem compreender a importância deste tipo de atividade para o crescimento e autonomia dos alunos, pois compõe uma rica possibilidade pedagógica para que os educandos passem a pensar sobre o processo de escrita. Para melhor ilustrar a relevância da produção de texto no processo inicial de escolarização, o registro trazido por Biscolla é pertinente nesta discussão:

A produção de textos escritos e orais entre os meus alunos era uma das atividades fundamentais no processo de alfabetização.

A partir do entendimento de que tudo que é produzido através da descoberta e da criatividade se faz articulando-se mentalmente as várias representações que envolvem o mundo das idéias que cada um tem sobre o real circundante e os procedimentos selecionados, a ênfase do trabalho alfabetizador se dava na produção escrita de textos.

[...] assegurar a importância da língua escrita nesta sociedade letrada em que todos estamos inseridos era o eixo-mestre de nosso trabalho alfabetizador.

Registradora e comunicadora por excelência de pensamentos, ações, acontecimentos e da história e guardiã da memória do homem, a língua escrita no contexto de sua função social ia desenvolvendo a criança no decorrer da alfabetização (2002, p. 79)

Diante deste depoimento o desafio é promover uma prática que possibilite um processo não mecanicista, que a aprendizagem da leitura e da escrita se dê através de práticas reais, ou seja, aprendendo a ler, lendo e a escrever, escrevendo. Para isso o alfabetizador pode utilizar-se das narrativas orais dos alunos carregadas de suas histórias e experiências fazendo registros escritos num trabalho coletivo para que este texto se torne instrumento norteador para discussão de temáticas relevantes para a turma.

As histórias dos alunos vêm impregnadas de conhecimentos e podem proporcionar o trabalho com o conhecimento contextualizado, em rede, mostrando que todos os conteúdos são importantes e merecem ser discutidos, aprofundados e relacionados a outros conhecimentos.

A produção de texto coletivo pode ser realizada, inicialmente, de forma oral pelos alunos e transcrito pelo professor. É uma atividade que promove a construção a partir das marcas da realidade histórico-cultural dos sujeitos imersos no processo, onde seus valores, sonhos, crenças, desejos são expressos na oralidade e aos poucos vão se mostrando na linguagem escrita.

Os sujeitos são capazes de produzir enunciados significativos baseados nos seus conhecimentos sobre a língua, mesmo sem dominar uma escrita convencional e essa produção pode ser suporte para que o alfabetizador promova a ampliação do universo lingüístico introduzindo novas informações, para a formação de um leitor e escritor competente. A interpretação de texto é freqüentemente trabalhada pelas professoras pesquisadas. A professora 1 afirma trabalhar tanto de forma oral quanto escrita e as demais dizem trabalhar apenas de forma oral.

Nestas atividades de interpretação trabalhadas pela professora 1 há uma ênfase no conteúdo do texto sem considerar uma compreensão e análise mais ampla de forma contextual. Kleiman (2001) defende que a interpretação deve ultrapassar a identificação das

idéias do texto. Para a autora é necessário fomentar uma interpretação mais ampla com questões mais subjetivas e desafiadoras em que os sujeitos possam pensar sobre o texto e o contexto.

A escolha dos textos é um fator importante para uma boa interpretação. Deve-se priorizar textos significativos para os alunos, para que tenham maior interesse em interpretá-lo e se apropriar dele obtendo assim uma melhor compreensão e entendimento. Outro ponto importante na interpretação é a possibilidade da exploração da função social do texto. Assim os sujeitos poderão ampliar seu conhecimento dos diferentes gêneros, bem como ter maior desejo de se apropriar deles, analisando de forma panorâmica.

A interpretação de textos é uma possibilidade pedagógica indispensável para o desenvolvimento dos sujeitos autônomos e participantes de uma sociedade em constante evolução. É através da interpretação que os sujeitos terão possibilidade de problematizar, analisar, refletir e emitir seu ponto de vista. É refletindo que os sujeitos vão aumentando sua percepção do mundo, permitindo o poder de compreensão da realidade.

Diante desta abordagem em torno da prática pedagógica das professoras pesquisadas fica evidente uma ênfase na especificidade da alfabetização, com a aquisição do código lingüístico, não havendo um trabalho mais consistente nas práticas do letramento.

De acordo a observação ficou visível uma concepção empirista, onde há uma grande valorização à exposição e à transmissão de conteúdos e não à construção deste conhecimento através da interação entre os sujeitos. Em poucos momentos foi possível perceber uma ação pedagógica mais construtiva, voltada para a realidade social, buscando efetivar o casamento defendido por Soares (2004d) alfabetizar e letrar.

O processo alfabetizador, principalmente de jovens e adultos, exige do educador uma metodologia que leve em consideração a vida do educando, seu contexto histórico e social e seu conhecimento de mundo, pois tudo isso compõe os instrumentos primordiais para a inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita.

A prática pedagógica deve estar pautada na criação de oportunidades para experimentação de diferentes textos significativos voltados para a realidade dos sujeitos: situações de leitura, escrita, oralidade e resolução de problemas desafiadores e reais. É neste cenário vivo que os alunos devem ser constantemente motivados para expressarem sua subjetividade e buscarem novos conhecimentos para ampliarem sua visão de mundo e tornarem-se sujeitos ativos e autônomos no processo histórico.

A prática pedagógica deve partir sempre do contexto social dos sujeitos e para isso é importante diagnosticar o conhecimento atual e real como também os conhecimentos

que cercam sua vida para direcionar as atividades e organizar desafios significativos que lhes permitam avançar.

O educador deve proporcionar ao educando a leitura do seu contexto e sua história de vida para que seja ponto de partida e ponto de chegada para a aprendizagem. Não se pode negar o conhecimento trazido pelo aluno, pois são eles que deverão nortear ações pedagógicas para a aquisição da leitura e da escrita como atividades de real função social.

A educação nesta perspectiva passa a ser um processo vivo, que promove a reflexão, pois a linguagem é vista como um processo de interação humana. Neste contexto, aprender a língua ultrapassa a compreensão das estruturas, perpassando pela apreensão das formas de pensar o mundo e de agir sobre ele.

O grande desafio no processo alfabetizador é contemplar as múltiplas formas de linguagem com atividades voltadas ao contexto desta pluralidade, traduzindo de forma efetiva as aprendizagens necessárias aos educandos para que se tornem sujeitos cada vez mais ativos da sua própria aprendizagem. Desta forma, a alfabetização e o letramento estarão caminhando de mãos dadas através de práticas reais de leitura e de escrita que contribuirão para a formação de sujeitos mais autônomos e participativos, capazes de atuar efetivamente na construção de uma nova sociedade.

4.5 Expectativas dos Alunos

Através de entrevista com os alunos foram coletados os dados abaixo relacionados sobre as expectativas dos alunos. Estes dados foram organizados no quadro 5 e posteriormente analisados, tomando como parâmetro as reais respostas com gestos, ações, expressões e reações observadas no transcorrer da entrevista. Em seguida estes dados serão interpretados e posteriormente organizados à luz das idéias de Tolchinsky (1990) identificando nas falas dos alunos os três componentes da alfabetização propostos pela autora.

Resposta Questão	Necessidade de emprego.	Vergonha por não saber ler e escrever.	Vontade de aprender mais.	Outros
O que motivou a estudar?	12	9	18	10
Resposta Questão	Ler e escrever.	Fazer o nome.	Fazer conta.	Outros
O que deseja aprender na escola?	30	7	6	6
Resposta Questão	Enxergar e descobrir o mundo.	Não precisar dos outros.	Entender melhor as coisas.	Outros
Importância da leitura e escrita.	12	15	12	10
Resposta Questão	Nas viagens.	Fazendo compras.	Procurando emprego.	Outros
Momentos que mais precisa da leitura e escrita.	15	10	13	11
Resposta Questão	Ajuda conseguir um emprego.	Ser respeitado pelos outros.	Ajuda ser alguém na vida	Outros
Como a escola pode mudar sua vida?	24	11	7	7

Quadro 6: Expectativas dos alunos.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Há heterogeneidade nas expectativas dos alunos em relação aos estudos, porém a grande maioria traz nas suas respostas a convicção de que a escola é um espaço de libertação, onde é depositada a esperança de uma vida melhor.

Os motivos que levaram estes sujeitos voltarem a estudar foram agregados em três pontos mais comuns e outros que também foram sinalizados por poucos alunos, mas que merecem atenção nesta análise.

Dos quarenta e nove alunos pesquisados, 25% afirmaram que foi a necessidade de emprego que motivou a voltar à escola, pois acreditam ser uma passarela para a conquista de novas oportunidades profissionais. Veja o depoimento de alguns alunos:

“Eu voltei a estudar porque eu preciso conseguir trabalhar e sem estudo fica difícil. Todo mundo pergunta, e se o cara não sabe ler só pega trampo pesado”.

Geovane, 16 anos, lavrador.

“Quero aprender mais, pra trabalhar em Salvador”.

José Carlos, 40 anos, montador.

“Voltei pra escola porque comecei viajar pra outras cidades e percebi que era necessário estudar pra conseguir alguma coisa na vida”.

José Nilton, 22 anos, lavrador.

“Hoje eu acho o estudo importante porque só se arranja emprego com o estudo”.

Hely, 29 anos, dona de casa.

“Eu tô aqui porque perdi muita oportunidade na minha vida por não ter estudo”.

Claudemir, 23 anos, encanador.

Estas falas revelam a busca de emprego como principal motivação para estes alunos voltarem à escola, justamente por considerarem como uma possibilidade de ascensão profissional. Geovane defende a escola como uma direção para o mercado de trabalho e foi justamente a necessidade de um emprego que o motivou voltar a estudar. Para ele a apropriação da leitura e da escrita através do acesso ao universo escolar possibilita ao sujeito uma melhor posição profissional e social. Sobre esta colocação Medeiros e Salm declaram:

[...] o grau de escolaridade passa a ser condição para a inserção no mercado formal de trabalho, seja em que posto for. O que realmente se discute são os conteúdos mínimos a serem transmitidos para que o trabalhador possa ter um bom desempenho e adquirir treinamento específico (1994, p.58).

Os autores revelam que de fato a escola é condição essencial para que os sujeitos tenham acesso a um trabalho digno, pois atualmente

[...] exigem-se também do trabalhador competências antes desprezadas, como facilidade de comunicação, de compreensão de textos, de raciocínio abstrato, enfim, competências sociais, como denominam os alemães, que somente são adquiridas através da escola básica regular (MEDEIROS; SALM, 1994, p. 58).

Esta colocação corrobora com o depoimento da estudante Hely que afirma a necessidade do estudo na vida do ser humano para que possa ser inserido no trabalho formal, bem como na declaração de José Nilton e Claudemir por externarem as dificuldades enfrentadas e as oportunidades perdidas por não dominarem a linguagem escrita. Revelam o que a sociedade os negou, ao longo dos anos, e, hoje, sentem necessidade de voltar à escola para tentarem recuperar o que ficou para trás. Graff (1995) ao discutir questões relativas à alfabetização, enfatiza que raramente esta aquisição é suficiente para possibilitar que os sujeitos consigam uma mobilidade social, justamente por observar a existência de padrões de desigualdade, negando portanto um caráter libertador.

É inegável que a alfabetização tem fortes implicações tanto econômicas quanto sociais, porém ela não garante aos sujeitos uma remuneração esperada nem tampouco um emprego na área qualificada, devido a grande exigência de profissionais cada vez mais preparados para um mercado em constante mudança. Além do conhecimento é necessário ousadia, perder o medo de correr riscos, ter iniciativa e visão de futuro. Um profissional que sonhe e lute por uma sociedade mais justa e democrática, diferente do que vivemos hoje. Neste cenário excludente em que a liberdade é entendida apenas como liberdade de mercado torna-se urgente que os profissionais sonhem como Paulo Freire:

[...] sonho possível mas cuja concretização demanda coerência, valor, tenacidade, senso de justiça, força para brigar, de todas e de todos os que a ele se entreguem, é o sonho por um mundo menos feio, em que as desigualdades diminuam, em que as discriminações de raça, de sexo, de classe sejam sinais de vergonha e não de afirmação orgulhosa ou de lamentação puramente cavilosa. (2001, p. 25).

Dentro deste cenário capitalista Althusser (1987) defende que a escola terá a função de reproduzir as relações materiais e sociais da produção. Além de trabalhar a serviço do mercado, a escola também produz mão-de-obra que atua em um nível bem maior, o ideológico. Para o autor, a escola não cria divisão de classe, a própria educação, ideologicamente forjada, prepara o sujeito para o mercado de trabalho, promovendo nele uma sensação de potência.

É inegável que o sistema educacional contribui para a má distribuição de renda e baixos índices de ascensão social e profissional, pois a inserção dos sujeitos na educação formal é um dos indicadores para o crescimento destes seres humanos, porém, como reconhecem Pastore e Zylberstajam (1992), a aquisição de postos mais altos na escala profissional depende também dos contatos individuais e da riqueza inicial (*background* familiar) e não somente da frequência na escola formal.

Os depoimentos dos alunos entrevistados evidenciam que a escola se apresenta como redentora, que poderá possibilitar melhores condições de vida, mas será que a escola de fato oferece condições necessárias para a atuação profissional dos sujeitos? Soares (1987) declara que a escola só poderá atender as expectativas dos alunos se estiver comprometida com a luta contra as desigualdades para assim garantir a aquisição dos conhecimentos e habilidades que possam instrumentalizá-los a participarem no processo de transformação social.

Outro ponto sinalizado por 18% dos alunos entrevistados quanto a motivação para voltar a estudar foi a vergonha por não saber ler e escrever. Para estes sujeitos o fato de não dominarem a leitura e a escrita ou pelo menos assinar o próprio nome os tornam menores, impotentes e dependentes dos outros. Nos seus depoimentos eles declaram:

“Eu voltei a estudar porque eu queria fazer meu nome direito. Eu ficava com vergonha de botá o dedo”.

Francina, 47 anos, dona de casa.

“Eu não sabia assinar o nome e agora eu tô tentano vê se aprendo pra não passar mais vergonha, né? porque é feio não saber assinar o nome. O dedo fica todo sujo. Eu tenho vergonha”.

Alaíde, 58 anos, dona de casa.

“Eu voltei pra escola porque vou fazer meus papel pra me aposentar e eu não queria botá o dedo que é feio”.

Ana Maria, 70 anos, dona de casa.

“Eu ficava com vergonha de não saber os nome das loja, dos ônibus, era como uma pessoa cega, agora eu tô começano enxergar”.

Maria, 60 anos, dona de casa.

Estes sujeitos, por não saberem ler e escrever, se estigmatizavam-se como incapazes. Isso é também elucidado por Signorini quando declara:

Estigmatização do não letrado como indivíduo inferior ou, no mínimo, inadequado ou não habilitado, tanto do ponto de vista cognitivo como sócio-cultural, é ainda mais fortemente espelhado por eles, tanto no modo sempre depreciativo como que se referiam ao que dominava a escrita, como na consciência que demonstravam ter riscos de exporem, de alguma forma, seus problemas com a escrita e serem tachados justamente de "burros", incapacitados, inadequados, etc (2001, p.82).

Para estes alunos não saber assinar o nome representa uma grande vergonha. A impressão digital imprime para eles a marca da incapacidade, da dependência e isso revela o grande preconceito e marginalização que estes seres já sofreram ao longo de suas vidas por não terem tido acesso ao universo escolar. É importante enfatizar que a apropriação da leitura e da escrita de fato contribui para o sujeito ver o mundo com novos olhos, percebendo a beleza da descoberta dos textos e da possibilidade de compartilhar histórias, enfim, possuir autonomia e iniciativa.

É inegável o quanto a escrita se tornou ao longo dos anos uma condição essencial para enfrentar as exigências do mundo atual. Possuir o domínio da escrita e da leitura hoje possibilita ao sujeito a aquisição de vários conhecimentos e informações necessárias a sua sobrevivência.

A necessidade de ingressar no mundo letrado e comunicar-se graficamente, faz com que o analfabeto passe a entender a importância da apropriação da escrita e leitura em sua vida e assim busque alternativas para que possa adentrar no mundo das letras e, como um ato democrático, a escrita permite a igualdade quando o sujeito domina o seu uso.

É notório que a aquisição da leitura e da escrita são necessidades humanas cada vez mais exigidas neste mundo globalizado e tecnológico e aquele que não possui tais competências passa por muitas dificuldades e até preconceitos que ficam marcados como vergonha e incapacidade pelos sujeitos imersos neste contexto.

A aprendizagem da leitura e da escrita são percebidas pelos alunos pesquisados como mecanismos que determinam a aquisição de habilidades cognitivas. Desta maneira, transforma-se em instrumentos através do qual o sujeito que se apropria destas competências se torna social e intelectualmente mais competente e, por consequência, não sofreria discriminação.

Conforme o depoimento de dona Maria, que declara que só agora está começando a enxergar com a descoberta do mundo da leitura, percebe-se o poder que este universo proporciona aos sujeitos, que mesmo adultos sentem-se como uma criança quando dá o seu primeiro passo rumo à liberdade. A partir do momento que cada sujeito descobre a importância da escrita para a sua vida cotidiana, começa a decifrar os códigos da fala e decodificar não somente o código da escrita como também fazer leituras do mundo que o cerca.

Ainda em relação às motivações dos alunos para voltarem à escola, o terceiro ponto sinalizado foi a vontade de aprender mais. 37% dos alunos entrevistados afirmaram que este desejo de aprendizagem os levou a retornarem aos bancos escolares.

“O que me motivou estudar foi a vontade de aprender. É bonito a pessoa saber ler e escrever. Todo mundo respeita o cara”.

Luciano, 15 anos, não trabalha.

“Eu tenho muita vontade de aprender porque o estudo hoje é importante na vida de todo mundo, sem o estudo a pessoa não é nada”.

Lucas, 16 anos, cortador de lenha.

“O mundo mudou e hoje a escola é fundamental. Eu tenho muita vontade de aprender e preciso porque sem saber ler e escrever a vida hoje não tem sentido”.

Luiz Conceição, 38 anos, carregador de caminhão.

Nestes depoimentos ressalta-se o grande desejo destes sujeitos em aprender, mas que esta aprendizagem seja significativa, atendendo aos anseios que a vida lhes impõe.

Aprender para estes alunos torna-se imprescindível para sua respeitabilidade social e seu reconhecimento como ser humano ativo e competente. Isso fica claro quando Luciano declara que sabendo ler e escrever “[...] todo mundo respeita o cara”, e Lucas ao mencionar que “[...] sem o estudo a pessoa não é nada”.

Estas falas revelam que a aprendizagem tem uma estreita relação com a identidade dos sujeitos pesquisados, pois o saber ganha uma dimensão abrangente na vida do ser humano, dando a este, valor e reconhecimento para toda vida. Sobre esta questão identitária do saber na vida do ser humano Charlot (2000, p. 72) declara: “[...] aprender faz sentido por

referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, às suas concepções de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros”.

Além destes três pontos sinalizados com maior frequência pelos alunos, outros motivos levaram estes sujeitos a voltarem para a escola. 20% dos pesquisados apontaram as seguintes motivações:

“Voltei a estudar porque a gente vai pensando direito e aprender a ler e a escrever a gente conhece um mundo melhor, um mundo diferente”.

Maria José, 36 anos, auxiliar de limpeza.

“Voltei pra escola pela necessidade de ensinar os meus filhos nas tarefas escolares. Eu ficava envergonhada quando os meninos me pediam pra ensinar o dever de casa e eu não podia ajudar”.

Valdirene, 32 anos, doméstica.

“Eu sempre tive vontade de estudar, mas o meu marido não deixava porque tinha ciúmes, mas quando me separei foi a primeira coisa que fiz. Eu tô muito feliz agora e tô aprendendo direitinho”.

Maria Telma, 33 anos, lavradora.

“Eu voltei pra escola porque eu tava com problema de depressão por tanta coisa que eu já passei na vida e o médico disse que eu precisava ocupar minha mente com alguma coisa boa, me distrair e a escola me ensina muito e também me livra de pensamento que não presta”.

Maria Helena, 57 anos, dona de casa.

“Voltei porque eu gosto e me deram conselho pra eu estudar, mas minha mãe não deixava porque eu tinha problema na cabeça, sabe? Tinha dia que eu chorava quando via meus colegas saírem pra escola e eu ficar em casa. A professora foi lá em casa e falou pra minha mãe deixar eu estudar pra desenvolver mais a mente. Estudar é bom, é tão divertido, né? e a pessoa aprende.”

Dilzânia, 21 anos, cuida da avó.

Nestes depoimentos, é perceptível a importância da escola para estes sujeitos. Vários são os fatores que motivam a retornarem à escola; desde a vontade que foi negada por pais e esposos pela ignorância da época, até a necessidade apresentada no contexto familiar e social.

A escola, nesta conjuntura, representa um veículo de ascensão e promoção do sujeito por proporcionar o conhecimento de um mundo diferente e melhor como declara Maria José, bem como uma possibilidade de “desenvolver mais a mente” como coloca Dilzânia, por ser portadora de deficiências neurológicas, assim como possibilita “ocupar a mente com alguma coisa boa [...] distrair,” como declara Maria Helena. Desta forma, “o sentido da escola deixa de ser dado e deve ser construído pelos atores” (CHARLOT, 2000, p. 39).

Outro ponto questionado aos alunos, em relação às suas expectativas, foi o que eles desejam aprender na escola. A grande maioria dos entrevistados precisamente 61% respondeu que aprender a ler e escrever é seu maior objetivo.

“Eu quero aprender muita coisa: aprender ler mais, escrever direito, recuperar o tempo perdido pra conseguir um trampo melhor”.

Claudemir, 23 anos, encanador.

“Quero aprender escrever correto pra fazer carta, receitas, porque tudo hoje em dia a gente precisa escrever”.

Rosália, 46 anos, dona de casa.

“Quero ler, escrever e fazer meu nome bem bonito”.

Francina, 47 anos, dona de casa.

“Eu quero sabê dizê quarquê nome, né? assiná e lê pra não ficá sem intendê as coisa”.

Alaíde, 58 anos, dona de casa.

“Eu vou falá a verdade... (olhos com lágrimas) eu quero mermo é aprendê lê e escrevê direito. Eu acho que a leitura é uma luz pra quem aprende”.

Maria José, 60 anos, dona de casa.

“Eu quero mesmo é aprendê lê e escrevê pra não precisá dos outro, porque o cara que não sabe é difícil... Eu quero me saí da roça porque o trabaio é duro e o cara não vê nada”.

Grimaldo, 24 anos, lavrador.

“Quero ter conhecimento da leitura e escrita pra conseguir um emprego melhor”.

Valdirene, 32 anos, doméstica.

A partir das verbalizações destes alunos pode-se inferir que a leitura e a escrita são prioridades de aprendizagem na sua vivência escolar, pois para eles estas competências representam a possibilidade de uma maior valorização social e profissional.

Claudemir busca na escola recuperar o tempo perdido e isso está associado à aquisição da leitura e da escrita, pois para ele a conquista de “um trampo¹⁸ melhor” depende do domínio das competências leitoras e escritoras.

Compartilhando da mesma representação, a alfabetizanda Valdirene, é empregada doméstica e Grimaldo, lavrador, também acreditam na leitura e escrita como ponte para arranjar um bom emprego. Para eles, estes saberes lhes darão as condições para mudar de vida e vale a pena um pouco de sacrifício para conseguir uma posição nesta sociedade escolarizada em que a apropriação da linguagem escrita é uma exigência primordial.

Arroyo comunga deste pensamento afirmando:

Um mínimo de modernidade será condição necessária para a sobrevivência. Pegar uns anos de escola, como pegar o ônibus, será um meio necessário para chegar ao trabalho, garantir o emprego e sobreviver. A escolarização elementar passou a ser uma entre outras pré-condições para sobreviver na lógica da sociedade capitalista. O povo é obrigado a trabalhar para sobreviver e tem de lutar pelos instrumentos que o levem e conduzam até o trabalho; a escola é um desses instrumentos (1995, p.89).

Para Valdirene o estudo é importante porque pode possibilitar o seu afastamento do emprego de doméstica em função de um outro serviço mais valorizado socialmente. Para ela, ser doméstica representa uma espécie de castigo por não saber ler, pois é um trabalho

¹⁸ Expressão utilizada como sinônimo de emprego.

pesado e humilhante. A escola aparece neste contexto como um caminho, uma aliada para novas oportunidades de emprego com maior valorização e melhor remuneração.

Assim como muitos outros, Grimaldo procura a escola em busca de uma possibilidade para afastar-se do serviço do campo, pois além de um trabalho duro, é pouco recompensado financeiramente. Para ele, só com o acesso à leitura e à escrita essa progressão profissional será possível.

Outro ponto que justifica a leitura e escrita como objetivo principal de aprendizagem na escola são os usos sociais destas competências. A alfabetizanda Rosália declara que quer aprender escrever cartas e receitas, enquanto que Alaíde na verdade quer ler tudo para entender as coisas. Nas palavras de Maria José “ler é uma luz pra quem aprende”.

Apesar da importância dada à leitura e escrita pelos alunos entrevistados, é importante enfatizar que essa expectativa de simplesmente aprender os rudimentos básicos de “ler, escrever e assinar o nome” como coloca Francina, não é suficiente para uma ascensão profissional ou uso social; é necessário um estudo que vá além da mera alfabetização que prima somente pela codificação e decodificação, pois a sociedade hoje exige sujeitos competentes, de iniciativa e visão de futuro que possa utilizar-se dessa leitura e escrita de forma autônoma.

Ainda em relação ao que os alunos desejam aprender na escola, é importante evidenciar que 15% sinalizaram o simples desejo de assinar o nome e 12% verbalizaram a capacidade de fazer conta como principal desejo de aprendizagem escolar, além disso, mais 12% dos entrevistados apontaram outros desejos, como por exemplo:

“Quero aprendê tudo, porque só hoje intendo que tudo é importante pra vida da gente”.

José Carlos, 40 anos, montador.

“Quero aprender ciências, porque quero saber mais do meu corpo e as coisa que a professora ensina de sexualidade”.

José Ademir, 22 anos, lavrador.

“Quero aprender mais pra se vê na sociedade de uma forma diferente, porque quando não sabe se sente um pouco preso na sociedade”.

José Nilton, 22 anos, lavrador.

Estas falas expressam o desejo destes sujeitos de aprenderem mais para preencherem uma falta, uma lacuna que foi deixada aberta há muitos anos e que agora a sociedade exige um reparo para que tenham maiores possibilidades de uma vida sócio-cultural e economicamente mais digna e de se libertarem de determinados preconceitos, estigmas e assim sejam vistos “de uma forma diferente” como declara José Nilton.

Em relação à importância da leitura e da escrita na vida dos alunos entrevistados, 24% sinalizou que é para enxergar e descobrir o mundo. Para todos estes alfabetizados estas competências leitoras e escritoras são fundamentais para o ser humano descobrir novas formas e cores no mundo através das letras. Veja alguns depoimentos:

“Saber ler e escrever é muito importante porque o saber morre com o seu dono, né? A pessoa que não sabe ler e escrever é mesmo que ser cego. É por isso que eu quero aprender para enxergar o mundo de outra forma... acho que fica tudo mais bonito quando a pessoa sabe ler e escrever”.

Ana Maria, 70 anos, aposentada.

“É importante demais minha fia, porque se a gente chega em algum lugar quer saber tudo que tem nas letra, porque quem não lê é como um cego, vê mais não enxerga, né?”

Alaíde, 58 anos, dona de casa.

“É muito minha fia. A pessoa que num sabe lê e escrevê é cega, não sabe nem falá. É por isso que eu tô aqui, minha fia, eu quero vê mais o mundo, lê tudo e não precisá pedi as pessoa. Quem num sabe, veve na escuridão”.

Maria, 60 anos, dona de casa.

Diante destas verbalizações é perceptível o quanto estes sujeitos valorizam a leitura e a escrita como um instrumento de luz e de libertação. Nesta perspectiva, os alfabetizados sinalizam uma concepção ampla deste processo alfabetizador no contexto escolar situando como uma contribuição para o desenvolvimento crítico e autonomia social do ser humano.

Outro ponto apresentado por 31% dos alunos entrevistados em relação à importância da leitura e da escrita foi não precisar dos outros. Para estes alunos não dominar a leitura e a escrita representa uma grande dependência de outras pessoas e isso incomoda profundamente estes seres, justamente por revelar uma marca de incapacidade, incompetência e exclusão social. As declarações abaixo vêm elucidar estas representações:

“Ler e escrever é fundamental. É um passo importante. Sem estudo o cara vive dependendo dos outros o tempo todo. A leitura e a escrita é a base para a vida”.

Claudemir, 23 anos, encanador.

“Ler e escrever hoje é necessário para a vida das pessoas, porque sem estudo a gente vai depender dos outros e tem gente que não quer ajudar, faz cara feia e até humilha a pessoa”.

Hely, 29 anos, dona de casa.

“É importante sim, porque a pessoa pega um papel e sabe o que tem ali. Não é enganado e não precisa dos outros. Quando eu preciso tem gente que faz com cara feia”.

Francina, 47 anos, dona de casa.

Pelo que estes alunos afirmam, suas histórias são marcadas por humilhações e dependências por não dominarem a leitura e a escrita. Além disso, já foram muitas vezes enganados pelos outros, mas ao se apropriarem do sistema de escrita se tornam mais respeitados e não vulneráveis a injustiças e enganações.

24% dos entrevistados revelam que a leitura e escrita são importantes por promover o melhor entendimento das coisas. Nos seus depoimentos afirmam:

“São importante porque ajuda a gente nos lugares. Todo lugar que vamos a leitura tá lá e a gente precisa saber ler pra entender melhor as coisa”.

José Ademir, 22 anos, lavrador.

“É sim importante, porque todo mundo precisa pra escrever uma carta, ler as coisas que aparece e entender melhor tudo”.

Luiz, 38 anos, carregador de caminhão.

“É importante porque tudo hoje em dia precisa saber ler e escrever. E outra coisa, a gente tem que ter conhecimento pra poder assinar os papéis pra não cair em cilada. A gente precisa aprender ler e escrever pra entender melhor as coisas”.

Valdirene, 32 anos, doméstica.

A leitura e escrita para estes alunos estão associadas à interpretação e à reflexão do lido para uma maior compreensão do seu enunciado. Para tanto, além do simples ler e escrever, os entrevistados trazem, associado a isso, uma reelaboração e problematização do lido para uma maior criticidade e entendimento. Como evidencia Freire (1987, p. 22) “Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto leitor”.

Os entrevistados destacam o desafio de entender melhor as coisas deste mundo globalizado, complexo e excludente para uma vivência social mais digna. Para isso, a apropriação da escrita e leitura crítica é fundamental, ou seja, não somente codificar e decodificar o sistema de escrita, mas, além disso, dialogar com este sistema e saber fazer uso social com autonomia.

Além destes três pontos apresentados como indicadores da importância da leitura e escrita para os alunos, outros foram sinalizados por 21% dos entrevistados, dentre eles destacam-se:

“Ler e escrever é muito importante, muito, muito. Só hoje eu sei... porque você depende do emprego e pra isso precisa do estudo, se não tiver estudo não consegue. É duro!!”

Renilson, 24 anos, motoboy.

“É importante muito, pra ler placas, saber entrar e sair em qualquer lugar”.

Sebastião, 21 anos, lavrador.

“Sem a leitura ninguém é ninguém, é como se o cara não existisse, as pessoa não respeita o cara”.

Fabiano, 15 anos, ajuda o pai na roça.

“Sem leitura e escrita como é que vive no mundo de hoje? Como pega um ônibus, procura um endereço? É difícil viver”.

Helena, 57 anos, dona de casa.

Estas falas revelam mais uma vez que ler e escrever é o grande desejo destes sujeitos para que possam ter uma nova visão e entendimento do mundo que o cerca de forma autônoma, sem precisar de outras pessoas para resolver situações que o mundo letrado apresenta no contexto atual.

É perceptível nas falas apresentadas a ausência da leitura como um mecanismo de marginalização e exclusão, sendo nos dias atuais uma necessidade imposta pelo sistema social que cada dia exige mais fortemente dos sujeitos competências e habilidades antes desnecessárias.

Outro questionamento feito aos alunos na entrevista foi saber em quais momentos da vida o ser humano mais precisa da leitura e da escrita. Nesta questão, 31% dos entrevistados responderam que nas viagens o uso social destas competências é imprescindível, enquanto que 20% sinalizaram que no momento das compras a necessidade é bem maior e 27% afirmou que é na procura de emprego que sente maior dificuldade em não ter adquirido maior familiaridade com a linguagem escrita. Além destas respostas verbalizadas, outros momentos foram apontados por 22% dos alunos os quais acreditam não ser nestas três situações mencionadas anteriormente que a presença da leitura e da escrita marca sua importância principal.

“Na hora de fazer um documento, preencher uma ficha, fazer uma carta pra namorada ou alguém da família. Pense!”

Raildon, 20 anos, mecânico.

“Quando recebo uma carta que tenho que pedir pra outra pessoa ler. É feio!”

Francina, 47 anos, dona de casa.

“Quando vou pro hospital pra preencher a ficha”.

José Ademir, 22 anos, lavrador.

“Em todo momento, porque se eu soubesse ler e escrever eu era outra pessoa hoje!”

Luiz, 38 anos, carregador de caminhão.

“Na hora de tirar um documento, assinar uma ficha ou preencher. E até ensinar os filho. É tão feio eles chegar em casa pra fazer o dever e perguntar e a gente não saber responder, não poder ajudar.”

Valdirene, 32 anos, doméstica.

“Quando tô na rádio e preciso ler as carta que as pessoa manda”.

Elson, 21 anos, entregador comercial e locutor.

Além dos três momentos sinalizados com um grande percentual que marca uma demanda prioritária da leitura e da escrita – como nas viagens, nas compres e na procura de emprego – outras situações foram também lembradas, como: fazer documento, ler e escrever carta, preencher ficha e ensinar os filhos nas tarefas escolares. Desta forma é perceptível a relevância social da leitura e escrita para estes sujeitos que por motivos diversos não tiveram oportunidade de acesso e apropriação destas competências na fase de infância e hoje buscam, apesar das dificuldades, alternativas que possibilitem a conquista da aquisição da leitura e escrita para que usem socialmente nas diversas situações apresentadas no seu contexto.

Quando foi questionado se a escola pode mudar a vida dos sujeitos, todos os entrevistados afirmaram que sim com total convicção, porém o como isso pode acontecer, as respostas foram das mais variadas. Mais uma vez a conquista de emprego foi enfatizada, 49% dos alunos declararam que esta mudança deve partir da conquista de um emprego melhor.

A escola para estes sujeitos é um meio de ascensão social, uma forma de garantir um emprego e um salário melhor. Apostam na crença de que a aquisição das habilidades de leitura e escrita determina a melhoria das condições de vida e de trabalho dos seres humanos.

Britto (2003) acredita haver uma clara relação entre letramento e oportunidades sociais. Para ele a baixa qualificação intelectual e as dificuldades de lidar com a linguagem escrita são elementos de exclusão e baixa produtividade, exatamente pelo perfil do trabalhador exigido no contexto contemporâneo. Desta mesma forma os alunos pesquisados

acreditam numa relação direta entre escola e avanço trabalhista e, conseqüentemente, melhores salários, associado a uma vida mais digna.

“A escola pode mudar a vida de qualquer pessoa, porque pode conseguir oportunidade de trabalho. Quem não estuda não vai pra frente”.

Luiz, 38 anos carregador de caminhão.

“Pode sim, porque pode arrumar um trabalho, ter mais sabedoria, saber conversar direitinho e estudando a gente aprende”

Rosália, 46 anos, dona de casa.

“Pode. Depende de mim. Melhorar a inteligência, consegui um emprego bom, ser alguém na vida”.

Raildon, 20 anos, mecânico.

É inegável que a educação torna-se cada vez mais importante no mundo do trabalho, porém não se pode afirmar como regra geral que o tempo de estudo determina melhores salários, pois depende também de outras políticas públicas sociais, bem como oportunidades vivenciadas ao longo da vida por seu grupo.

Além da mudança de vida através da conquista de emprego, 23% dos entrevistados sinalizaram que essa mudança pode ocorrer através da conquista do respeito pelas outras pessoas. Para estes alunos o fato de o sujeito não saber ler e escrever por não ter frequentado a escola representa uma espécie de incapacidade ou improdutividade fazendo com que este não seja respeitado como ser social e produtor de cultura.

Os depoimentos destes alfabetizando revelam este desejo de ser respeitado pelas pessoas através do estudo.

“A escola pode mudar sim nossa vida, pra melhor. No conhecimento, no trabalho, na sabedoria, pode ajudar a ganhar respeito porque a escola abre novas oportunidades na vida das pessoas”.

José Nilton, 22 anos, lavrador.

“A escola pode mudar sim, em tudo, porque hoje o jovem que não aprende, como ele vai viver? Hoje se não tiver leitura não consegue nada na vida. Eu só descobri isso quando comecei a trabalhar e ver as pessoas que sabem ler com um emprego bom. A escola é a melhor coisa da vida, sem o estudo as pessoas não são respeitadas. É preciso estudar, saber ler e escrever pra que as pessoas respeitem e valorizem”.

Maria José, 36 anos, auxiliar de limpeza.

“Pode mudar sim, aprender mais, conhecer, ter um bom respeito com as pessoas”.

Lucas, 16 anos cortador de lenha.

Outra mudança que a escola promove nas pessoas segundo 14% dos entrevistados é a formação do cidadão para que seja “alguém na vida”. Segundo estes alunos o acesso à escola está estritamente relacionado à identidade e existência destes sujeitos como cidadãos, pois declaram que a apropriação da linguagem escrita transforma a pessoa em alguém, em sujeito produto e produtor social. Diante desta declaração fica uma interrogação: e os sujeitos desprovidos de uma familiaridade escolar, que não tiveram oportunidade de acesso ao universo da linguagem escrita não são “alguém”? Não são cidadãos?

É evidente que a escola tem uma enorme responsabilidade na vida destes seres, porém, como elucidava Soares:

[...] só se estará contribuindo para a conquista da cidadania se, ao promover a alfabetização, propicia-se sobretudo, condições de possibilidade de que os indivíduos se tornem conscientes de seu direito a leitura e a escrita, de seu direito a reivindicar a leitura e a escrita (2003a, p.57).

Desta forma, a escola deve procurar cumprir seu papel social, disponibilizando, paralelamente à alfabetização, instrumentos em que os sujeitos possam estar inseridos no mundo da leitura e da escrita, apropriando-se e fazendo uso responsável e autônomo destas competências.

“Com certeza a escola pode mudar minha vida. Posso me tornar um cidadão, fazer um concurso pra conseguir um bom emprego, ser mais educado, saber falar, se expressar... ser alguém na vida”.

Claudemir, 23 anos, encanador.

“Pode sim a escola mudar minha vida. Pode me ajudar ser alguém na vida, conseguir um emprego e ganhar dinheiro”.

Adilson, 16 anos, ajuda a avó.

“A escola pode mudar sim, porque quando não estuda é uma pessoa e depois que estuda passa a ser outra pessoa”.

Grimaldo, 24 anos, lavrador.

Nestas falas, os alunos deixam claro que a idéia de “ser alguém na vida” e ser um cidadão, está associada ao emprego e ao dinheiro. Neste sentido, o cidadão para estes alfabetizados é alguém que possui um alto grau de escolaridade, um bom emprego e tem uma boa renda mensal.

Além destes pontos destacados, outros foram abordados por 14% dos entrevistados como possibilidades de mudança de vida através da escola, dentre outros, foram destacados:

“Pode mudar sim porque fica sabido, ganha outros conhecimentos e fica tudo melhor... a vida se transforma”.

Maria, 54 anos, pensionista.

“A escola pode mudar sim, tá mudando a minha vida, quanto mais pra quem é jovem... quem estuda não passa o que eu passei”.

Ana Maria, 70 anos, aposentada.

“Muda sim, porque a pessoa aprendendo ler muda, a vida é mais alegre, vê mais o mundo, sabe das coisas, né?”

Francina, 47 anos, dona de casa.

“Pode mudar sim pró. Em ciências por exemplo a gente aprende a sexualidade... assim, pra se prevenir”.

Dilzânia, 21 anos, cuida da avó.

“Sim. Porque a violência e a ignorância no mundo só com a educação pode mudar”.

Valdirene, 32 anos, doméstica.

A escola aparece nesta discussão como um instrumento de transformação e ascensão por ser um local privilegiado de trabalho com o conhecimento. Desta forma deve garantir aos alunos a aprendizagem de habilidades necessárias para a vida social, oferecendo ferramentas de compreensão e participação dos sujeitos na realidade, favorecendo a sua apropriação nos eventos sociais dos mais diversos e facilitando a integração e uso competente em situações cada vez mais amplas.

Neste contexto discutido em torno do alfabetismo e as expectativas reveladas pelos alunos, torna-se relevante uma breve análise destes depoimentos pautando-se nos componentes subjacentes à concepção levantada por Tolchinsky (1990), que propõe que o processo de escolarização deve estar permeado por três componentes básicos: o prático, o científico ou do poder e o literário ou estético. A autora defende que a escola deve promover uma prática de letramento, abrindo possibilidades para estes três pontos mencionados.

O primeiro componente para Tolchinsky (1990) está relacionado ao domínio do código escrito para o seu uso nos contextos sociais apresentados, ou seja, a adaptação à vivência das tarefas em que a leitura e escrita são apresentadas na vida cotidiana.

Nos depoimentos dos alunos pesquisados é visível uma grande ênfase nas questões de ordem prática. Veja:

“Quero aprender escrever uma carta e ler as que recebo dos meus filho de São Paulo”.

Maria, 64 anos, aposentada.

“Todo dia tenho que cozinhar e minha patroa gosta de comida diferente, eu quero escrever as receita e depois saber fazer as comida direito”.

Valdirene, 32 anos, doméstica.

As demandas apresentadas por estas alunas são de ordem prática e funcional. Assim como Maria e Valdirene muitos outros apresentaram este componente nas suas entrevistas, sinalizando necessidades como: ler a Bíblia, rótulos, saber preços e validade de produtos, pegar ônibus e muitas outras.

Kalman (2004) revela que os jovens e adultos trazem consigo expectativas no processo alfabetizador que contemplam necessidades de ordem prática de leitura e escrita que são apresentadas no seu entorno social. Talvez por isso, um percentual significativo de alunos entrevistados focou este componente prático nas suas declarações.

O segundo componente proposto pela autora representa uma espécie de poder, de avanço e ascensão política, intelectual, profissional, social e informacional. É na escola que se evidencia este conhecimento científico.

“A escola pode abrir novas oportunidades pra mim. Com esse conhecimento eu posso arrumar um ‘trampo’ bom”.

José Nilton, 22 anos, lavrador.

“Quero estudá, aprendê bastante e me formar pra consegui um trabalho mais leve”.

Lucas, 16 anos, cortador de lenha.

Com este desejo de crescimento profissional, muitos alunos focaram suas expectativas no componente científico, na crença de que no futuro terão como recompensa uma maior valorização tanto pessoal quanto social e também profissional.

O terceiro componente proposto pela autora centra-se na valorização da expressão dos sentimentos através dos usos poéticos da linguagem escrita. Desta forma, o literário é o componente menos valorizado pelos alunos entrevistados.

“Eu acho bonito a pessoa lê um livro todo... e entendê as história. É lindo, né? Eu sonho em um dia lê pra os meus filho”.

Telma, 36 anos, dona de casa.

Os três componentes do alfabetismo apresentado por Tolchinsky (1990): prático, científico e literário, foram revelados nas falas dos alfabetizados investigados, porém houve

um destaque significativo para os componentes prático e científico, exatamente por estarem associados a questões cotidianas e funcionais dos alunos (no primeiro componente), bem como a possibilidade de ascensão através da aquisição dos conhecimentos científicos produzidos (no segundo componente). Já o literário foi muito pouco enfatizado pelos pesquisados, talvez por não ser tão importante para os sujeitos da pesquisa ou não ser evidenciado na sala de aula.

É necessário, segundo Tolchinsky (1990), que os três componentes sejam focados na prática escolar, pois todos são importantes para um trabalho pautado no letramento. A ênfase em apenas um deles desequilibra o tripé que sustenta a proposta de formação de sujeitos letrados que saibam usar com competência os diversos textos apresentados nos eventos sociais.

A escola deve apropriar-se dos diferentes gêneros textuais, perpassando desde os textos práticos até os literários de forma inovadora, atendendo as expectativas dos sujeitos sociais e preparando-os para uma vivência e atuação mais autônoma no mundo letrado.

4.6 Sentido da Alfabetização e do Letramento para os Alunos

Neste campo estão contempladas as respostas dos alunos sobre o processo de alfabetização e letramento, as quais foram agrupadas no quadro abaixo e, posteriormente, analisadas, tendo como base norteadora as idéias teóricas tecidas nos primeiros capítulos que respaldaram as verbalizações dos atores sociais desta pesquisa.

Os depoimentos dos alfabetizados pesquisados foram registrados com total fidelidade a fim de preservar a originalidade e valorizar a riqueza cultural das expressões declaradas, pois como defende a perspectiva bakhtiniana “[...] o homem só pode ser estudado como produtor de textos, como sujeito que tem voz, nunca como coisa ou objeto e, nesse sentido, o conhecimento só pode ser dialógico” (BAKHTIN, 1995, apud KRAMER, 1995, p. 106).

Resposta Questão	Alguém que sabe ler e escrever.	Não soube responder.	É o ABC / O alfabeto.	Outros
Concepção sobre alfabetização	15	15	7	12
Resposta Questão	Saber ler e escrever.	Não soube responder.	Saber fazer o nome.	Outros
Critério para considerar uma pessoa alfabetizada.	24	9	8	8
Resposta Questão	Em todo lugar.	Na rua.	No trabalho.	Outros
Uso social dos conhecimentos adquiridos na escola.	10	10	15	14
Resposta Questão	Leitura	Escrita	Matemática.	Outros
Atividades necessárias para o desenvolvimento do sujeito.	19	12	15	3
Resposta Questão	Leitura	Escrita	Matemática	Outros
Atividades que mais gosta de fazer na escola.	10	15	14	10
Resposta Questão	Jornal / Revista.	Textos do livro didático.	Música.	Outros
Textos utilizados na sala para desenvolver a leitura e escrita.	14	10	8	17

Quadro 7: Sentidos da alfabetização e do letramento para os alunos.

Fonte: Dados da pesquisa de campo.

Analisando o quadro acima, relacionado aos sentidos da alfabetização e letramento, a leitura e escrita aparecem em todos os campos como processo e fim das questões levantadas.

Sobre a concepção dos alunos em relação à alfabetização, 31% do público entrevistado acredita que é alguém que sabe ler e escrever. Algumas declarações elucidam melhor esta resposta.

“É gente que sabe ler e escrever, conversar e não falar besteira”.

Raíldon, 20 anos, mecânico.

“É a pessoa que tem oportunidade de aprender ler e escrever”.

Fábio, 16 anos, trabalhador rural.

“É alguém que aprende ler e escrever pra recuperar o tempo perdido”.

Claudemir, 23 anos, encanador.

Nestas respostas, fica claro que para estes alunos entrevistados a alfabetização está voltada para o ler e o escrever e isso não distancia muito de algumas concepções defendidas pelas professoras, no entanto, estas mesmas concepções foram discutidas e analisadas anteriormente à luz das teorias de Soares (2003a), Freire (1980a,b) e Ferreiro (2001a,b) que traduzem este conceito como além do ler e escrever, envolvendo também a compreensão e uso deste código escrito.

A oralidade foi também enfatizada por Raíldon como um dos princípios que devem ser considerados na alfabetização. Sua expressão “conversar e não falar besteira” traduz a idéia de que além da leitura e escrita, a fala é também fundamental.

É relevante compreender que o sujeito ao inserir-se na escola traz uma série de expectativas em relação à língua, tanto oral quanto escrita. Neste processo, este sujeito deve ser o protagonista de sua aprendizagem, produzindo na escrita os textos orais adquiridos ao longo da sua vivência.

É inegável a importância do tripé leitura-escrita-oralidade nos processos de alfabetização dos alunos, pois apropriando-se da larga experiência de vida do sujeito para uma prática significativa, este vai descobrindo novas palavras e assim realizando seu processo de leitura e os primeiros desafios da escrita. Desta forma, a prática pedagógica alfabetizadora deve ser iniciada pelas necessidades de escrita, leitura e de exploração oral presente na vida

do alfabetizando para que possam constituir-se em parâmetros que promovam a participação efetiva do aluno, oportunizando as condições para escrever, ler e interpretar o mundo de acordo as suas funções enquanto ser social.

Ainda sobre as concepções de alfabetização dos alunos, 31% não soube responder a questão e 14% declarou ser o “ABC”¹⁹ para traduzir o alfabeto. Os depoimentos esclarecem melhor esta resposta.

“Alfabetização é... é o ABC, né? é o A, E, I, O, U e depois o B, C, D, F..., sem o ABC ninguém aprende nada”.

Raimundo, 24 anos, lavrador.

“Alfabetização é as letra, né?”

Leticia, 54 anos, dona de casa.

Nestas colocações, percebe-se que os alunos têm uma concepção bastante distanciada do conceito real de alfabetização discutido em capítulos anteriores. Para estes alfabetizandos o alfabeto ou o “ABC” contempla o termo por acreditarem ser o pilar básico ou pré-requisito para toda e qualquer aprendizagem escolar.

Outras respostas foram apresentadas por 24% dos alunos entrevistados como possíveis conceitos de alfabetização, dentre os quais destacam-se:

“É o ensino da gente, pra gente aprender melhor. Começa o primeiro ensino, daí... É saber fazer o nome, entende?”

Maria, 54 anos, pensionista.

“É... o estudo de adultos, né? é essa aula que a gente tá parecendo criança depois de velho. Mais eu gosto de vim, me interto, indireita minha letra”.

Ana Maria, 70 anos, aposentada.

“É... assim... as pessoa que num sabe fazê o nome, que num entende as coisa”.

¹⁹ “ABC” termo utilizado pelas pessoas mais idosas para representar o alfabeto.

Dilzânia, 21 anos, cuida da avó.

“É a pessoa que não estuda, que vive ali apagado, sendo guiado pelos outro o tempo inteiro, que vive na escuridão... Se eu soubesse eu não pedia os outro. Se eu soubesse ler hoje eu não passava a vergonha que passo”.

Maria José, 36 anos, auxiliar de limpeza.

“É a gente aprender estudar desde o começo”.

Maria Telma, 33 anos, lavradora.

Estas idéias acerca da alfabetização revelam mais uma vez o distanciamento do verdadeiro sentido deste termo pelos alunos por se mostrarem confusos e divididos entre “o primeiro ensino”, “aprender estudar desde o começo” e “a pessoa que não estuda” ou “que num sabe fazê o nome”.

Quando Ana Maria declara que alfabetização “é essa aula que a gente tá, parecendo criança depois de velho” revela uma concepção mais clara e real, pois mostra que esta sabe que está passando por esse processo alfabetizador apesar de não ter bem definido as competências que devem permear esta conquista. Para ela é uma forma de voltar à infância e tentar recompensar o que lhe foi negado ao longo dos anos.

Em relação aos critérios para considerar uma pessoa alfabetizada, 50% dos alunos declarou que saber ler e escrever é o fator determinante para a alfabetização. Esse percentual vem confirmar o conceito definido anteriormente por 31% dos alunos e mais uma vez vem confirmar a grande relevância da leitura e escrita para estes sujeitos.

Saber fazer o nome foi o critério declarado por 16% dos entrevistados para considerar um sujeito alfabetizado. Para estes alunos a alfabetização está voltada para a codificação do nome próprio, sendo este o fator primordial na escola e que deve ser priorizado. 18% dos alunos pesquisados não soube responder a questão levantada e 16% apresentou outros critérios, dentre os quais destacam-se:

“Está alfabetizada quando sabe ler a cartilha toda”.

Grimaldo, 24 anos, lavrador.

“Quando se forma, porque a pessoa quando se forma já sabe tudo”.

Fábio, 16 anos, trabalhador rural.

“Está alfabetizada quando a pessoa já sabe fazer uma carta”.

Maria, 54 anos, pensionista.

Desta forma, Grimaldo traz uma concepção bastante limitada do que de fato é a alfabetização. Ele limita a simples leitura da cartilha a qual valoriza apenas a codificação e decodificação, memorização de letras, sílabas e palavras. Conforme já abordado, a alfabetização está embasada no tripé escrita, leitura e oralidade e a cartilha não contempla estes pilares, pois não abre espaço para a produção e a fala dos sujeitos bem como apresenta textos totalmente desvinculados do contexto real dos alfabetizandos. Sobre esta discussão Cagliari declara:

A alfabetização gira em torno de três aspectos importantes da linguagem: a fala, a escrita e a leitura. Analisando estes três aspectos, tem-se uma compreensão melhor de como são as cartilhas ou qualquer outro método de alfabetização (1999, p.82).

A cartilha propõe textos que são meros pretextos para facilitar a leitura do aluno, porém sem nenhuma intencionalidade e significância, totalmente distanciado do contexto dos alfabetizandos o que produz uma aprendizagem mecânica e desestimulante; o sujeito não estabelece nenhuma relação desta leitura e escrita com a sua vivência sociocultural.

Diferente da concepção defendida por Grimaldo, a aluna Maria já traz um critério de alfabetização bem mais abrangente por envolver o uso social da escrita. Para ela o sujeito só pode se considerar alfabetizado quando souber fazer uma carta e isso revela uma idéia que transcende o simples codificar e decodificar os sinais gráficos, passando a envolver o uso e a relação que o ser humano faz da linguagem escrita. A concepção sinalizada pela alfabetizanda traz a idéia de funcionalidade e uso social da escrita e, desta forma, o texto passa a fazer parte de uma prática utilizada socialmente, e o letramento ganha vida.

Em relação ao uso social dos conhecimentos adquiridos na escola 20% dos alunos entrevistados declararam que em todos os lugares precisam fazer uso destes saberes.

“Eu uso em tudo, em casa com os filhos, fazendo comida, fazendo compras... em tudo, principalmente leitura”.

Elenilza, 27 anos, dona de casa.

“Utilizo sim na vida em todo tempo, porque o tempo todo preciso da leitura, de ler as coisas que vejo”.

José Nilton, 22 anos, trabalhador rural.

Estas falas podem revelar que há uma forte ligação entre os conhecimentos produzidos na escola e as demandas apresentadas no contexto social destes sujeitos, porém há uma ênfase na leitura, o que explica não a apropriação desta competência, mas a simples decifração ou decodificação.

Esta resposta foi declarada, na sua grande maioria, por alunos que já conseguem ler textos simples e que estão vivendo a magia da descoberta das palavras. Isso não implica em caracterizar a prática pedagógica como uma ação que atende aos anseios sociais apresentados no momento atual.

Ainda em relação a esta questão do uso social dos conhecimentos adquiridos na escola, 20% afirmou que na rua esse uso é mais freqüente e necessário, e 31% declarou ser no trabalho sua maior utilização destes saberes produzidos. Observe o que alguns alfabetizados dizem:

“Uso sim, no momento que vou na rua comprar alguma coisa, medir alguma coisa e também quando vou assinar algum papel”.

Raildon, 20 anos, mecânico.

“Uso sim no meu trabalho, principalmente quando vou fazer alguma comida que preciso da receita porque preciso ler direitinho e medir pra não sair errado e também quando vou anotar os recados pra minha patroa”.

Valdirene, 32 anos, doméstica.

“Utilizo no meu trabalho, porque graças a Deus eu já assino meu nome no trabalho. É difícil passar por analfabeto. É feio”.

Maria José, 36 anos, auxiliar de limpeza.

Observa-se nestas falas mais uma vez a presença marcante da leitura, escrita e matemática como conhecimentos essenciais, considerando as práticas apresentadas na

sociedade. Além destas respostas os alunos sinalizaram outros momentos de uso social dos conhecimentos adquiridos na escola. 14% dos alfabetizandos deram respostas como:

“Uso, minha fia, em casa mermo, quando eu óio nas coisa que vou cunzinhá”.

Alaíde, 58 anos, dona de casa,

“Uso algumas coisa... os nome das coisa que aprendo ler e escrever e também relevo... mais eu já esqueci, eu escrevi na prova mais já esqueci”.

Adailson, 16 anos, cuida da avó,

“Não uso porque eu não sei ler ainda”.

Letícia, 54 anos, dona de casa,

“Uso sim, mais na igreja. É a hora que mais sinto falta de num sabê mais. Porque na hora de fazer a celebração de um corpo eu sinto falta de não ter mais estudo. Falta palavra pra dizê e leitura pra lê os versículo da Bíblia”.

Maria, 60 anos, dona de casa e ministra da Igreja Católica.

Alaíde já consegue utilizar o conhecimento produzido na escola e relacionar ao que vivencia em seu contexto, apesar de ainda não ter amplo domínio da técnica da escrita. Já Adilson, traz uma revelação efetiva em relação ao uso social dos conhecimentos adquiridos na escola. Na sua fala fica claro que apenas o aprendizado da leitura e escrita realmente são significantes para uma vivência e participação social, no entanto, alguns conteúdos conceituais que são trabalhados mecanicamente e de forma desconectada do real contexto tornam-se pouco relevantes e até descartável, ou seja, o uso é exclusivo para prova e depois esquece.

A alfabetizanda Letícia enfatiza leitura como saber básico para a participação social. Acredita que só poderá utilizar os saberes aprendidos quando dominar a leitura e, finalmente, dona Maria que evidencia a leitura, a escrita e a oralidade como conhecimentos indispensáveis para sua atuação nos eventos sociais em que está inserida.

Todas estas verbalizações reforçam a grande importância da língua escrita para estes sujeitos; revelam que suas funções e usos na sociedade são fatores determinantes para a sua promoção e valorização.

A leitura e escrita também foram sinalizadas pelos alunos quando foram questionados sobre as atividades necessárias para o desenvolvimento do ser humano e as que mais gostam de fazer na escola. É inegável que estas competências são saberes que constituem a sociedade letrada tornando necessária sua apropriação para que a mudança ocorra não só na vida do sujeito inserido, mas também em todo contexto sociocultural.

Dos alunos pesquisados, 39% apontaram a leitura como atividade necessária para o seu desenvolvimento e só 20% sinalizaram como atividade que mais gosta de fazer na escola.

Este percentual revela que apesar de a grande maioria reconhecer a leitura como instrumento básico para seu crescimento, muitos deles não gostam de atividades voltadas para esta necessidade. Será que há uma ênfase na funcionalidade da leitura no momento destas atividades? Por que muitos destes sujeitos não gostam deste tipo de produção? Será que há intencionalidade pedagógica e social nestas atividades propostas?

Esta foi uma questão bastante discutida anteriormente no campo da prática pedagógica dos professores e este dado só vem confirmar o que foi analisado. Os alunos sentem carência da apropriação da leitura e da escrita, pois grande parte deles já passou por alguma dificuldade por não dominar estes componentes, porém necessita de atividades desafiadoras e práticas, que atendam as suas expectativas sociais.

Percebe-se, ainda, uma grande ênfase na escrita, deixando a leitura como campo secundário, porém esta escrita é trabalhada de forma repetitiva e desvinculada da realidade social, muitas vezes levando em consideração apenas os aspectos estruturais e ortográficos, não considerando a escrita enquanto uma prática de inclusão, como código de transcrição das nossas formas de pensamento e de interação com o meio físico e social.

As verbalizações dos alunos vêm constatar estas colocações:

“As atividades que mais desenvolve é de leitura. Eu sinto falta disso na escola, porque antigamente a professora botava a gente pra ler uma, duas linhas e hoje não tem isso. Eu acho importante, porque tudo que passa a gente escreve e na hora de ler é de qualquer jeito. Era bom se a gente lesse pra professora corrigir a gente”.

Maria, 60 anos, dona de casa.

“As mais importante é de escrevê e lê. Lê ainda é mais porque eu sei escrevê direitinho ó, mais não leio nada.”

Leticia, 54 anos, dona de casa.

Nos depoimentos as alfabetizandas evidenciam a leitura como aspecto fundamental para a ascensão social do ser humano, mas ao mesmo tempo afirmam não ter um olhar especial na prática pedagógica dos professores. Quando dona Maria diz que “... tudo que passa a gente escreve e na hora de ler é de qualquer jeito” reflete-se uma não valorização nas de atividades voltadas para o desenvolvimento desta competência de tamanha relevância, ou então, pode ser devido à associação das práticas de leituras atuais com as vivenciadas na época da sua infância, quando era valorizada a leitura individual de parágrafos ou pseudo-textos, visando apenas a decodificação dos símbolos lingüísticos e isto não ser efetivado atualmente pelas professoras, substituído por atividades de leitura coletiva e por textos diferentes.

O depoimento de dona Leticia vem respaldar a discussão anterior em torno da ênfase na escrita mecânica, apenas preocupado com a codificação. Quando ela diz que “[...] eu já sei escrevê direitinho ó, mais não leio nada”, afirma uma reprodução, uma cópia mecânica e não escrita no seu sentido amplo, pois como poderia escrever tudo “direitinho” sem saber ler nada?

Estas falas das alunas enfatizam a leitura como atividade básica para o crescimento e ascensão do sujeito, porém não aparece nas atividades que mais gostam de fazer na escola.

“As atividade que mais gosto é de escrever e de matemática”.

Maria, 60 anos, dona de casa.

“O que mais gosto de fazê na escola é escrevê meu nome”.

Leticia, 54 anos, dona de casa.

A escrita é declarada por 24% dos alunos entrevistados como atividade necessária para o desenvolvimento do ser humano, enquanto que 31% declara ser a que mais gosta de fazer na escola.

“Eu gosto de fazê devê de escrevê minha fia, né? porque senão, não aprende. É escreveno que a pessoa ganha respeito porque não vai precisá pedi os outros”.

Alaíde, 58 anos, dona de casa.

“Eu gosto de escrever. É bom. Escrever o nome da escola e atividade de responder que a professora passa no quadro”.

Dilzânia, 21 anos, cuida da avó.

Para a alfabetizanda Alaíde, a escrita representa um instrumento de poder e de inclusão social, pois acredita que é escrevendo que o ser humano ganha respeito e autonomia, já no depoimento de Dilzânia retrata-se uma ação pedagógica reprodutivista e mecânica, pautada na transmissão de conteúdos e atividades escritas objetivando apenas o traçado e isso descaracteriza e despotencializa a alfabetização como defende Garcia (2001): a escola deve se tornar efetivamente um espaço de potencialização das classes populares de modo que alfabetize todos e não apenas alguns sujeitos.

As operações matemáticas também foram sinalizadas por 31% dos alunos entrevistados como atividade principal para o desenvolvimento do sujeito. Deste percentual, 28% declarou que são estas as atividades que mais gosta de fazer na escola.

“Eu acho que Matemática é mais importante porque eu preciso na roça”.

Sebastião, 21 anos, trabalhador rural.

“Matemática, porque ensina a gente ter mais atenção e não ser enganado pelos outros”.

José Ademir, 22 anos, trabalhador rural.

“Matemática, atividade de mais, vezes e dividi, porque eu preciso no meu trabalho”.

José Carlos, 40 anos, montador.

Conforme os depoimentos, a Matemática também representa um instrumento de autonomia para os alfabetizandos. Além disso, declaram ser um conhecimento imprescindível

na sua atuação social por fazerem uso constantemente de acordo as exigências que o mundo atual impõe. É inegável a importância das operações matemáticas na vida do ser humano, pois está presente em todas as instâncias com um papel formativo na construção do pensamento e do raciocínio lógico.

A Matemática possui papel funcional importantíssimo nas aplicações da vida prática e na resolução dos problemas que permeiam o cotidiano. No entanto, é necessário que o professor preencha as atividades de significado e sentido vinculados sempre ao cotidiano desses sujeitos. Carraher & Schliemann enfatizam que:

[...] o ensino da Matemática se faz, tradicionalmente, sem referência ao que os alunos já sabem. Apesar de todos reconhecerem que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados (1996, p.21).

Além da leitura, escrita e Matemática outros pontos foram apresentados pelos alunos como atividades necessárias e também como atividades que mais gostam. 6% sinalizam outras atividades, no primeiro caso, e 20%, no segundo. Veja algumas delas:

“Eu gosto de atividade de Ciências porque fala do corpo e eu gosto muito de malhar.”

Raildon, 20 anos, mecânico.

“Acho importante o devê de Geografia sobre o relevo e quando fala sobre a cultura, que a gente planta feijão, colhe, vende. Isso é cultura.”

Maria Telma, 33 anos, trabalhadora rural.

Estes depoimentos revelam que a importância de tais atividades estão relacionadas à vivência social e interesses dos educandos. Em relação aos textos trabalhados na sala de aula para desenvolver a leitura e a escrita, 29% declarou o jornal e revista, 20% afirmou serem os textos de livros didáticos, 16% mencionou a música e 35% sinalizou outros tipos de textos como: receitas, poesias, rótulos, entre outros.

É importante perceber a significância da inserção de diferentes gêneros textuais na prática pedagógica para que o espaço escolar possa se aproximar ao máximo do contexto social e assim os alfabetizados possam perceber a intencionalidade de cada ação proposta. Assim, a língua deve entrar na escola da mesma forma que é vivida na sociedade, ou seja,

através de práticas sociais de leitura e de escrita, e todos estes textos que circulam na vida afora devem estar inseridos como instrumento alfabetizador, pois são as demandas sociais as bases norteadoras do trabalho pedagógico na escola.

Apesar de tamanha relevância, estes diferentes gêneros textuais não foram observados com muita frequência na prática pedagógica das professoras investigadas, apenas em atividades esporádicas pela minoria delas. Conforme discutido na análise da prática pedagógica é importante um novo olhar para o exercício do letramento nas salas de aula e para isso é imprescindível uma ação alfabetizadora viva, que contemple as necessidades sociais dos sujeitos.

4.7 Níveis de Letramento dos Alunos

Após a discussão em torno das expectativas e os sentidos da alfabetização e letramento para os alunos, chega o momento de categorizar o nível de letramento dos mesmos de acordo a escolaridade, gênero, renda, raça, idade e local de habitação para ter uma visão mais ampla dos processos de escolarização e de participação social destes sujeitos.

Avaliar o nível de letramento dos alunos pesquisados é uma tarefa necessária para fornecer informações específicas sobre as habilidades e práticas sociais de leitura e escrita apesar de ser difícil, pois como coloca Soares (2004d) demanda uma definição norteadora de letramento que sirva de parâmetro para esta avaliação. Apesar da dificuldade, este indicador servirá para criação de políticas inovadoras de alfabetização e letramento por associar diretamente a muitos indicadores que podem contribuir de forma gigantesca para a melhoria da qualidade educacional, social e econômica.

Conforme Marcushi (2001, p. 25) “Investigar o letramento é observar práticas lingüísticas em situações em que tanto a escrita como a fala são centrais para as atividades comunicativas em curso”. Desta forma defende a necessidade de pensar o letramento não apenas nos aspectos lingüísticos, mas também sociais e políticos, pois envolve indicadores em diferentes dimensões.

Sobre esta discussão, Galvão (2003) analisa como as práticas de letramento podem ter influência na convivência com familiares, assim como no contexto social em que vivem, o emprego, a classe social, a região em que moram entre outros aspectos. Isso mostra

que uma ambiência rica em eventos de letramento interfere beneficemente no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos sujeitos.

Para o levantamento dos níveis de letramento destes alunos foi tomada como parâmetro a pesquisa realizada pelo INAF (Índice Nacional de Alfabetismo Funcional) que agrega os conhecimentos de leitura e escrita dos sujeitos em três níveis, considerando as habilidades necessárias para a inserção na sociedade. No teste realizado, foram contempladas questões que exigiam habilidades simples até questões mais complexas, necessitando um nível maior de familiaridade com a linguagem escrita associada ao seu contexto e uso social.

O nível 1 corresponde à capacidade de ler palavras ou textos simples do seu cotidiano não possibilitando a inserção do sujeito no contexto social. O nível 2 está relacionado à localização de informações em textos curtos e médios e o nível 3 abrange a leitura e interpretação de textos mais longos e complexos que dependem de um certo grau de inferência.

Tomando como parâmetro a pesquisa realizada com jovens e adultos em Ribeiro (1999), os níveis de habilidades são compreendidos a partir de tarefas com textos em prosa, textos esquemáticos e textos com informações numéricas (conforme consta em anexos). Estas tarefas contemplam três diferentes níveis de dificuldade de uso da leitura e escrita em situações variadas.

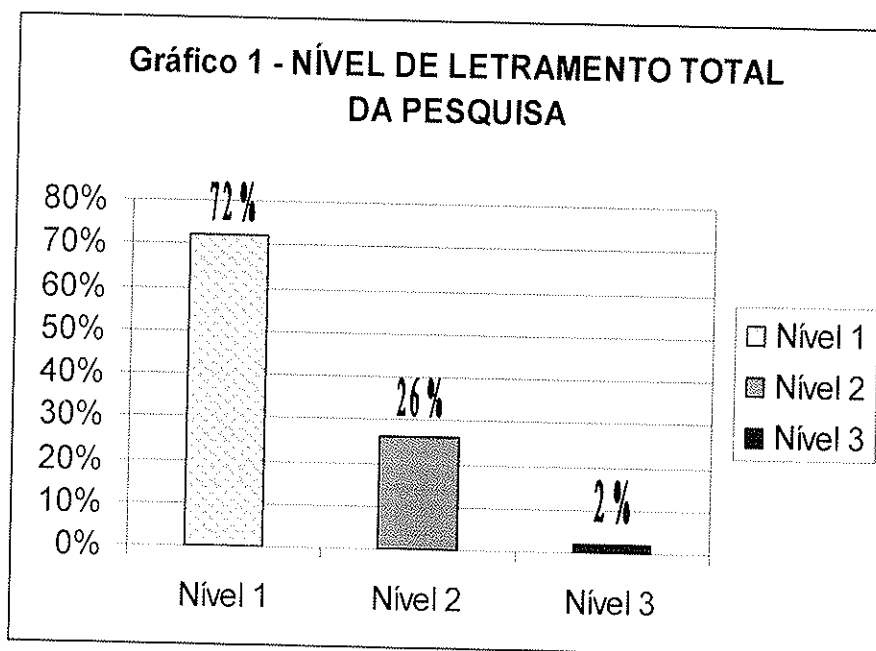
O nível 1 corresponde a questões bastante simples exigindo apenas uma pequena familiarização com o texto impresso apresentado. Do total de alunos entrevistados, 72% responderam as questões relativas a este nível. Este percentual corresponde aos sujeitos que tem hábitos restritos de leitura e escrita utilizando a oralidade como instrumento de comunicação e informação.

O nível 2 contempla questões intermediárias em que necessita uma leitura e compreensão restrita do texto. Neste nível há uma exigência maior em relação à capacidade comunicativa, bem como a familiaridade com as habilidades de leitura e escrita simples, todavia, já demanda de uma maior compreensão e lógica. Neste grupo, encontra-se 26% do público pesquisado.

O nível 3 corresponde a questões que exigem maior compreensão, interpretação, comparação e inferência dos textos lidos. Este nível possibilita aos sujeitos a inserção na sociedade, pois já utiliza com parcial autonomia as práticas de leitura e escrita. Dos alunos pesquisados apenas 2% contemplam este nível.

O gráfico abaixo representa o resultado geral da pesquisa o qual será analisado posteriormente e categorizado de acordo ao gênero, raça, idade, renda, local de habitação e

escolaridade, visando um olhar panorâmico e uma interpretação mais detalhada do nível de letramento de acordo a estes pontos.



Conforme mostra no gráfico acima, a grande maioria dos alunos pesquisados, 72%, possui nível 1 de letramento, ou seja, consegue responder apenas questões simples envolvendo as habilidades da leitura e da escrita. Deste percentual, 11% sentiu dificuldade de responder os itens mais simples do teste, mas apesar de não ter familiaridade na decodificação da escrita são capazes de reconhecer elementos presentes na escrita e até fazer uso da informação registrada. Apesar de ser uma capacidade limitada porque os sujeitos não possuem ainda autonomia para resolver algumas situações do cotidiano que envolvem a leitura e escrita, estes alunos foram considerados como nível 1 justamente por considerar, assim como Freire (1983), que nenhum ser humano, pertencente a uma sociedade letrada, possui nível zero de letramento. Para Freire (1983, p. 13) “[...] nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser a sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem ‘humaniza-se’ expressando, dizendo o seu mundo. Aí começa a história e a cultura letrada”.

Além disso, Soares (2002) afirma que o letramento não está somente na escrita, mas no que ouvimos, falamos, olhamos, lemos e, principalmente na interação com os diversos meios. Desta forma, não se pode dizer que um sujeito por ainda não ter se apropriado da linguagem escrita possui nível zero de letramento. Para a autora é necessário que a palavra letramento seja pluralizada por designar “[...] diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais

em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial” (SOARES, 2002, p. 155).

Por este motivo os alunos investigados não são “iletrados”, nem tampouco possuem “nível zero de letramento”, pois isso não existe. O que existe na verdade são níveis diferentes de letramento, inserido em um nível de letramento, mesmo que elementar, mas não nulo.

Analisa-se, pois, um nível baixo de letramento dos alunos pesquisados, pois 72% possui uma capacidade limitada mostrando-se ainda dependentes de leitores mais ativos para a resolução de situações do cotidiano. Este nível caracteriza práticas elementares do dia a dia, mas não possibilita a inserção plena do sujeito no contexto social.

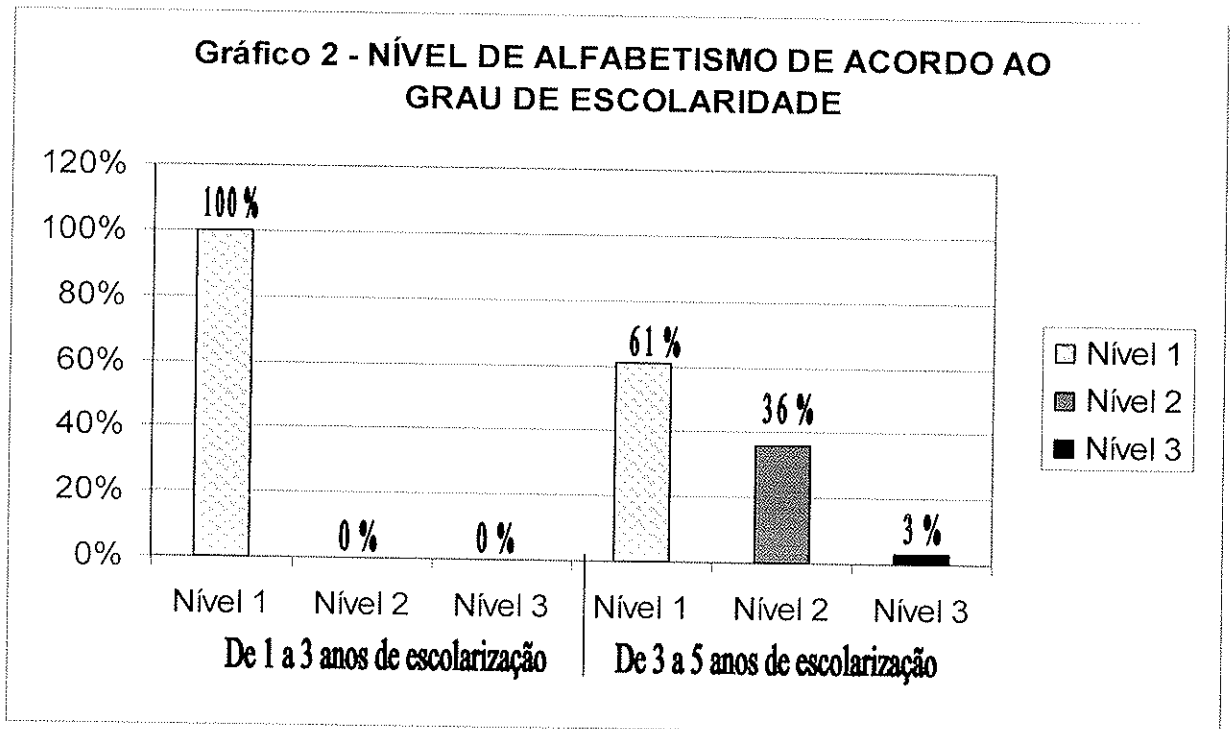
O nível 2 foi atingido só por 26% dos pesquisados. Isso implica que uma pequena minoria domina habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, estes sujeitos conseguem localizar informações claras em textos curtos e médios, bem como resolver situações cotidianas simples utilizando a linguagem escrita com bem mais facilidade.

O nível 3 foi contemplado por apenas 2% do público pesquisado. Isso mostra uma grande precariedade nas práticas de letramento utilizadas nos cenários escolares. Do número total de alunos entrevistados só este percentual domina a capacidade de ler textos mais longos e localizar várias informações estabelecendo relações entre partes deste texto. Além disso, consegue sintetizar e inferir informações ocultas. Só 2% dos alunos conseguiu responder adequadamente a todas as questões aplicadas no teste.

Após esta abordagem do nível geral de letramento dos alunos pesquisados, interessa destacar que vários outros fatores podem interferir nestes níveis. A seguir será feita uma análise mais detalhada tomando como parâmetro algumas variáveis.

4.7.1 Escolaridade

A escolaridade é um fator que influencia fortemente no nível de letramento. Veja no gráfico abaixo:



Estes dados revelam que, de fato, o grau de instrução escolar influencia nos níveis de letramento dos sujeitos, pois do total de alunos com escolaridade compreendida entre 1 a 3, anos nenhum possui níveis mais elevados de letramento, ou seja, os níveis básico e pleno; todos estão situados no nível 1 que corresponde a habilidades elementares de leitura e escrita e, deste percentual, boa parte encontra-se com maiores limitações em tarefas simples do dia-a-dia que envolve leitura e escrita. Este fato revela que a escolaridade é uma variável decisiva no nível de letramento dos sujeitos o que contraria a concepção de Galvão (2001, p. 91) quando afirma que “a formação do leitor não está diretamente associada à escola nem a níveis de escolarização”. Talvez isso se dê pela falta de contato destes sujeitos com materiais escritos no seu cotidiano social, pois a grande maioria não faz uso desta linguagem no seu ambiente de trabalho e em seu ambiente familiar utiliza de forma restrita.

Tudo isso vem calhar as discussões anteriores em torno da dimensão social do letramento que Soares (2004d) define como um fenômeno cultural, um conjunto de situações sociais que exigem o uso da língua escrita. Como prática social da leitura e da escrita o letramento ganha dimensões que transcendem os muros do ambiente escolar agregando situações diversas que os sujeitos são convidados a participar em diferentes situações da vida. Desta forma, fica claro porque os anos de escolaridade influenciam na mudança de nível de letramento, pois na escola, além de os sujeitos buscarem uma apreensão da tecnologia da

escrita, estão inseridos em ambiente letrado, carregado de materiais impressos que muitas vezes não tem contato fora da escola.

O pouco acesso à escola traduz uma grande dívida social e cultural, privando os sujeitos de oportunidades diversas presentes nas sociedades letradas.

Dos alunos com escolarização compreendida entre 3 a 5 anos, 61% contemplam o nível 1 de letramento, que corresponde ao elementar impossibilitando a inserção nas práticas sociais de leitura e escrita com competência e autonomia, 36% corresponde ao nível 2 que é o básico e só 3% deste público atingiu o nível 3 de letramento que é de aquisição plena do domínio das habilidades de leitura e escrita que são úteis para enfrentar algumas demandas do cotidiano.

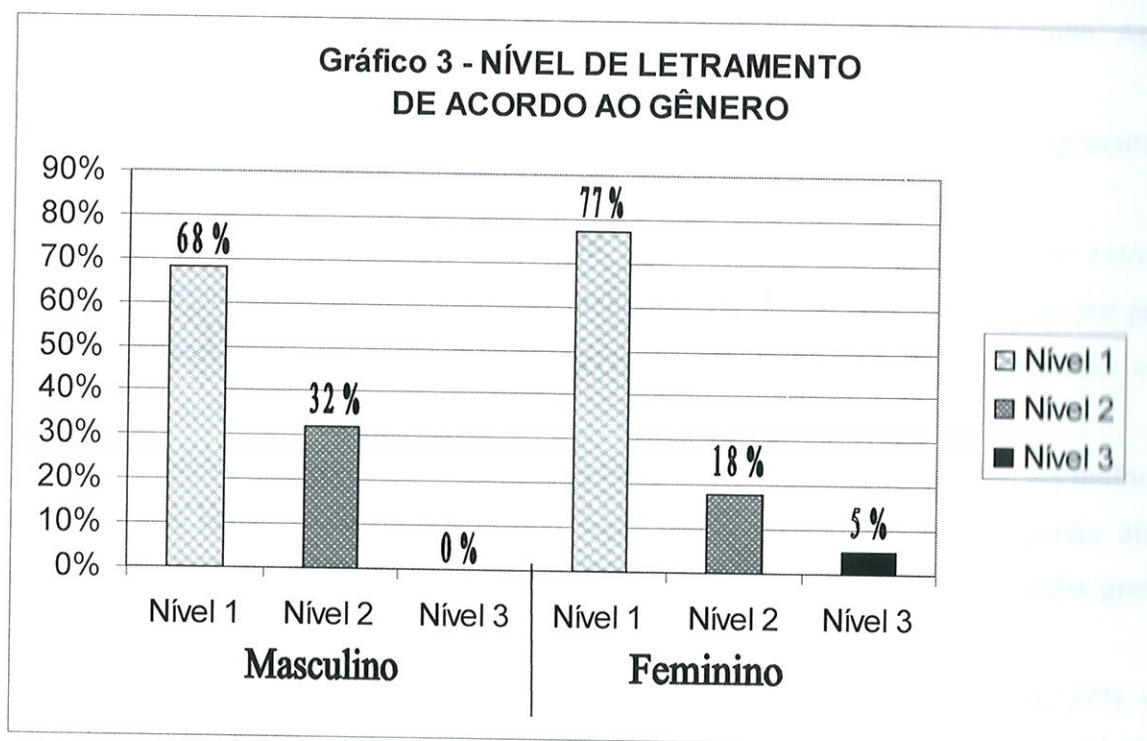
Estes dados revelam que, apesar da escolaridade influenciar no nível de letramento dos alunos, existe uma enorme lacuna no processo educativo que nega aos sujeitos a aquisição de competências básicas de leitura e escrita em poucos anos de escolarização. Para que atinja um alto grau de letramento, ou seja, o nível pleno para participar dos eventos úteis de algumas demandas sociais, necessita de mais tempo de escolarização (pelo menos oito anos). Esta constatação se dá pelo fato de observar que a grande maioria dos alunos entre 3 a 5 anos de escolarização possui o nível 1 de letramento.

Diante deste quadro, é urge o redimensionamento de um fazer pedagógico de modo que as práticas vivas de leitura e escrita façam parte das atividades diárias para que os alunos ,além de aprenderem a ler e escrever, possam também se apropriar destas práticas fazendo uso social.

4.7.2 Gênero

O gênero é também um fator que influencia no nível de letramento dos alunos pesquisados. É importante destacar que desde o acesso até a apropriação das habilidades de leitura e escrita, esta questão traz forte diferença. Dos alunos investigados: 59% são do sexo masculino e apenas 41% do sexo feminino. Isso revela que apesar da ascensão da mulher na sociedade, ainda existem muitos preconceitos e diversos fatores que impedem as mulheres de ingressarem na escola, trazendo à tona as marcas de uma sociedade discriminatória e excludente.

Em relação ao uso social das habilidades de leitura e escrita estão categorizadas no gráfico abaixo.



Os dados acima revelam que os homens têm desempenho superior ao das mulheres: 68% dos homens encontram-se no nível 1 enquanto que este índice sobe para 77% nas mulheres, ou seja, no nível de habilidades elementares do uso da leitura e da escrita o gênero feminino cresce em 9%. Este percentual traduz uma desigualdade e preconceito que infelizmente ainda hoje encontra-se evidente.

As falas de algumas alunas investigadas refletem este quadro discriminatório.

“Meu pai não deixou eu estudar quando era pequena não. Ele falava (eu me lembro como hoje) ‘muié tem que aprendê as coisa de casa, pra que istudá? Só precisa aprendê o nome’. Ele achava que se estudasse ia namorar mais ligeiro, ia mandá bilhete pro namorado. Aí minha fia, eu me zanguiei e casei logo. Agora, depois de veia voltei pra escola”.

Maria, 60 anos, dona de casa.

“Quando eu era piquena minha fia, meu pai num deixou eu istudá não, ele dizia que home é que precisava istudá. Num deixava nem saí de casa. Mais também casei cum o primeiro que apareceu só pra me

livrar, mais ele era um ciúme da peste e não deixou também eu estudá. Só agora, depois de viúva é que eu tô realizano o meu sonho. Agora vou istudá até...”.

Ana, 70 anos, aposentada.

Estas verbalizações traduzem um contexto histórico marcado por extremo preconceito à figura feminina, o que reflete ainda hoje em proibições e imposições por parte dos homens, bem como em rotulações, acreditando que não são capazes de aprender e de participar com autonomia de práticas sociais.

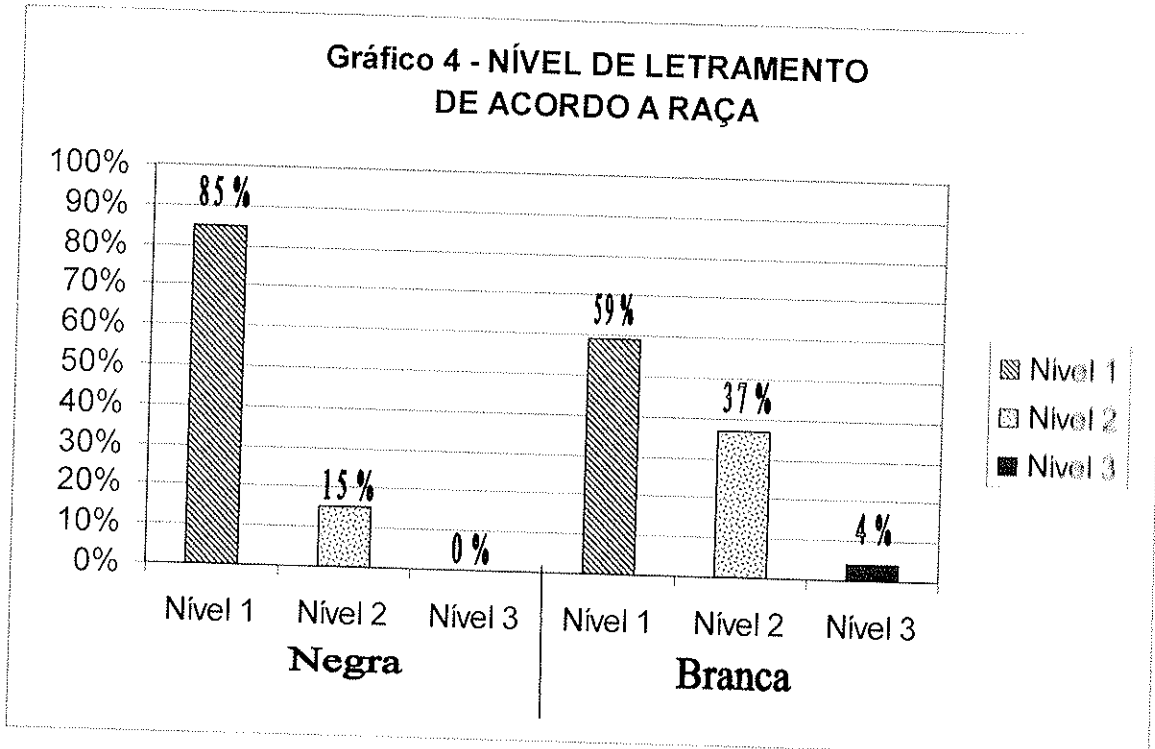
É perceptível que atualmente este quadro vem aos poucos mudando. As mulheres estão, cada dia mais, ocupando um espaço significativo no contexto social, porém ainda existem as marcas de um passado triste e preconceituoso onde a mulher não tinha grande valor social.

Em relação ao nível básico (2) de habilidades da leitura e escrita, 32% dos homens pesquisados estão neste grau de letramento, enquanto que do sexo feminino apenas 18% delas contemplam este nível 2. Enquanto no elementar o número cresce para o gênero feminino, no básico ele cai bruscamente, ou seja, no nível que agrega os sujeitos sem domínio ou com competência rudimentar nas práticas úteis de leitura e escrita do cotidiano, as mulheres saem à frente.

Neste quadro, 5% das mulheres pesquisadas atingiram o grau 3, ou seja, o nível pleno de domínio das habilidades avaliadas, enquanto que nenhum homem contemplou este grau.

4.7.3 Raça

Outro fator que influencia no nível de letramento é a raça. Esta questão reflete mais uma desigualdade educacional e social presente neste cenário pesquisado. Isso vem revelar a insistência de preconceitos que vem ao longo dos tempos alimentado por uma sociedade excludente que ainda continua negando o grande valor da diferença para o crescimento e enriquecimento social, cultural e educacional. O gráfico abaixo mostra esta marca de desigualdade.

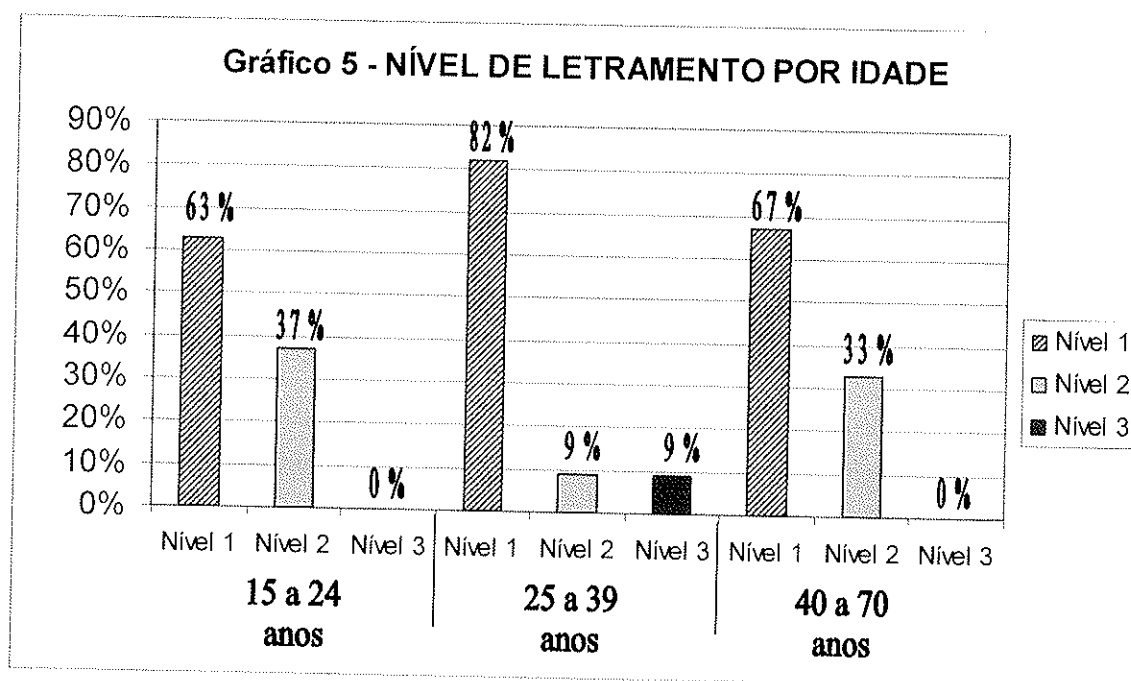


Estes dados demonstram um histórico discriminatório e excludente em que os negros carregam até hoje as marcas de estigmas e rotulações perpetuadas ao longo dos anos. Apesar de todas as lutas em favor da igualdade racial, do respeito às diferenças, da igualdade de direitos, isso ainda não se efetivou nesta realidade pesquisada, pois desde o acesso à escola até a aquisição das habilidades básicas da leitura e da escrita, os negros apresentam um percentual bastante inferior em relação aos brancos. 85% dos negros investigados encontram-se no nível 1 de letramento, possuindo habilidades elementares de leitura e escrita, enquanto que este número para os brancos cai para 59%, ou seja, os brancos estão em vantagem significativa, pois neste menor grau de letramento os negros têm um acréscimo de 26% da população pesquisada.

Já em relação ao nível 2 de letramento, este quadro muda significativamente, pois a população negra cai para 15% e a branca ultrapassa o dobro desse percentual e cresce para 37%, ou seja, quanto mais alto o nível de letramento o percentual atingido pelos negros cai enquanto que para os brancos esse número sobe. Para melhor respaldar esta afirmação o nível 3 de letramento, que contempla as habilidades plenas de leitura e escrita funcionais de algumas demandas cotidianas, só a população branca atingiu este grau, mesmo que um pequeno número, 4%.

4.7.4 Idade

O fator idade também influencia no nível de letramento. No teste, os jovens entre 15 e 24 anos apresentaram um desempenho superior ao dos adultos de 25 a 39 anos, porém este grau cresce entre os alunos na faixa etária compreendida entre 40 e 70 anos. O gráfico abaixo ilustra melhor estes dados.



Estes dados apresentam uma realidade bastante interessante, além dos jovens (que já era esperado), os adultos de 40 a 70 anos também apresentaram melhores níveis de letramento em relação aos de 25 a 39 anos. Isso porque a grande maioria dos jovens tem uma experiência escolar recente e vivenciam experiências sociais que a todo momento lhes são solicitadas (habilidades envolvendo as práticas de leitura e escrita), como também estão buscando novas oportunidades as quais exigem cada dia mais não só conhecimento da linguagem escrita, mas uso social delas em todas as instâncias. Isso faz com que haja maior desejo da descoberta e novas aprendizagens.

A grande maioria deste público jovem está no mercado informal de trabalho com funções que demandam do domínio de determinadas habilidades e isso contribui de forma significativa para o crescimento do nível de letramento destes sujeitos. Ocupações como moto táxi, montador, entregador comercial, pintor de carro e moto, mecânico e doméstica estão presentes neste público jovem pesquisado e como não são registrados e pertencerem ao

mercado informal estes sujeitos precisam se esforçar bastante para não perderem suas vagas, isso faz com que tenham mais interesse em buscar produção e, para isso, é necessária uma maior participação no contexto social inserido. Outro ponto que também favorece este perfil entre os jovens de 15 a 24 anos são suas ocupações que exigem uma grande participação em práticas e eventos de letramento. Tudo isso, com certeza, contribui para este quadro apresentado.

Os adultos entre 25 e 40 anos apresentaram níveis de letramento relativamente baixo se comparado às outras faixas-etárias. O que se pode analisar neste quadro – em que a grande maioria (82%) apresentou o nível elementar de letramento, onde as habilidades de leitura e escrita são mínimas, não favorecendo a inserção em algumas práticas sociais – é que muitos destes sujeitos não participam na sua vida profissional em práticas de letramento. As ocupações que se destacam nesta faixa etária são: servente de pedreiro, trabalhador rural, auxiliar de limpeza, dona de casa, vigilante e doméstica. Todas estas profissões com larga experiência e com certa estabilidade profissional e isso faz com que haja uma certa acomodação e aceitação do que existe não buscando melhorar para crescer profissionalmente.

Neste grupo encontra-se apenas 9 % de alunos com o nível 2 de letramento, mas apesar do número baixo do letramento básico, esta faixa etária é a única que contempla o nível pleno de participação social em práticas letradas, esta marca foi alcançada pelas vivências profissionais destes alunos.

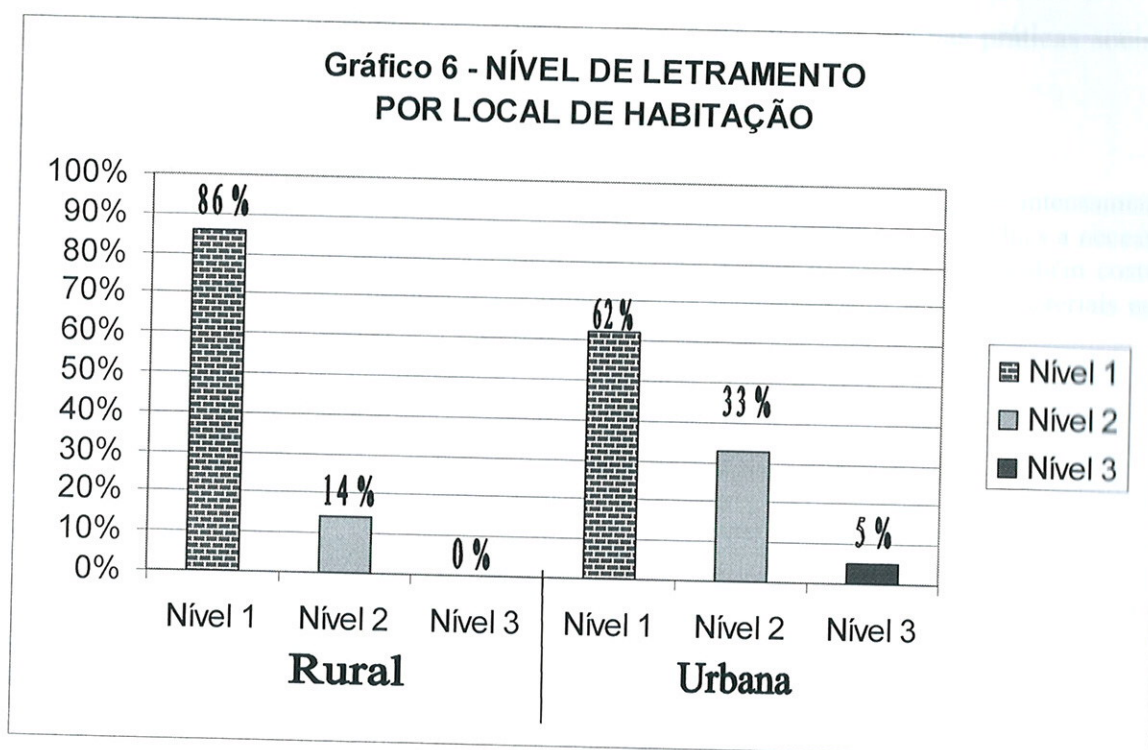
Os alunos na faixa etária de 40 a 70 anos, apesar de ser um número relativamente pequeno apresentam um nível de letramento surpreendente em relação aos alunos na faixa etária de 25 a 39 anos, pois 67% possui o grau elementar e 33% dos entrevistados alcançaram o nível básico de práticas sociais de leitura. Isso revela o valor da “leitura de mundo”, da vivência, dos sonhos que tanto Freire defendeu. São pessoas que, cansadas da marginalização e preconceito, buscam na escola uma forma de libertação e autonomia.

Estas pessoas têm uma vasta experiência de mundo por terem vivenciado diversas situações que favoreceram uma maior familiaridade com as práticas sociais da leitura e escrita. Sobre esta discussão Chartier (1996, p. 246) esclarece que

[...] a aprendizagem da leitura se apóia muito mais sobre os questionamentos pré ou extra-escolares, ligados à descoberta, pelo sujeito, de problemas que pertencem à compreensão da ordem dos objetos do mundo, do que sobre uma escolarização ou uma aprendizagem escolar (1996, p.246).

4.7.5 Local de Habitação

Outro fator que influencia fortemente no nível de letramento é a moradia, pois as práticas vivenciadas nas comunidades onde os alunos estão inseridos contribuem de forma grandiosa para que estes sujeitos se familiarizem e, posteriormente, apropriem-se destes eventos letrados.



Os dados revelam que os alunos da área rural possuem um nível de letramento bem inferior aos da área urbana. No nível elementar os alunos residentes na área rural possuem um grau bastante alto, 86%, enquanto que no básico este número desce para 14%. Isso implica que a grande maioria destes estudantes está em um nível de alfabetismo que não lhes permite uma participação autônoma em práticas sociais de leitura e escrita. São sujeitos que ainda estão à margem de muitas situações e eventos, isso faz com que sintam-se necessitados do domínio da leitura e escrita sendo como uma forma de fortalecimento de sua autonomia e até de uma inserção no mercado de trabalho. Tudo isso contribui para a redução da auto-estima destes sujeitos que passam a acreditar que não são capazes de aprender e que não compensa insistir na escola porque para eles “papagaio velho num aprende a falá”.

Os alunos da área urbana apresentam um nível bem maior de letramento – apesar de não ser o ideal para o contexto histórico que permeia os dias atuais – 62% apresentam o

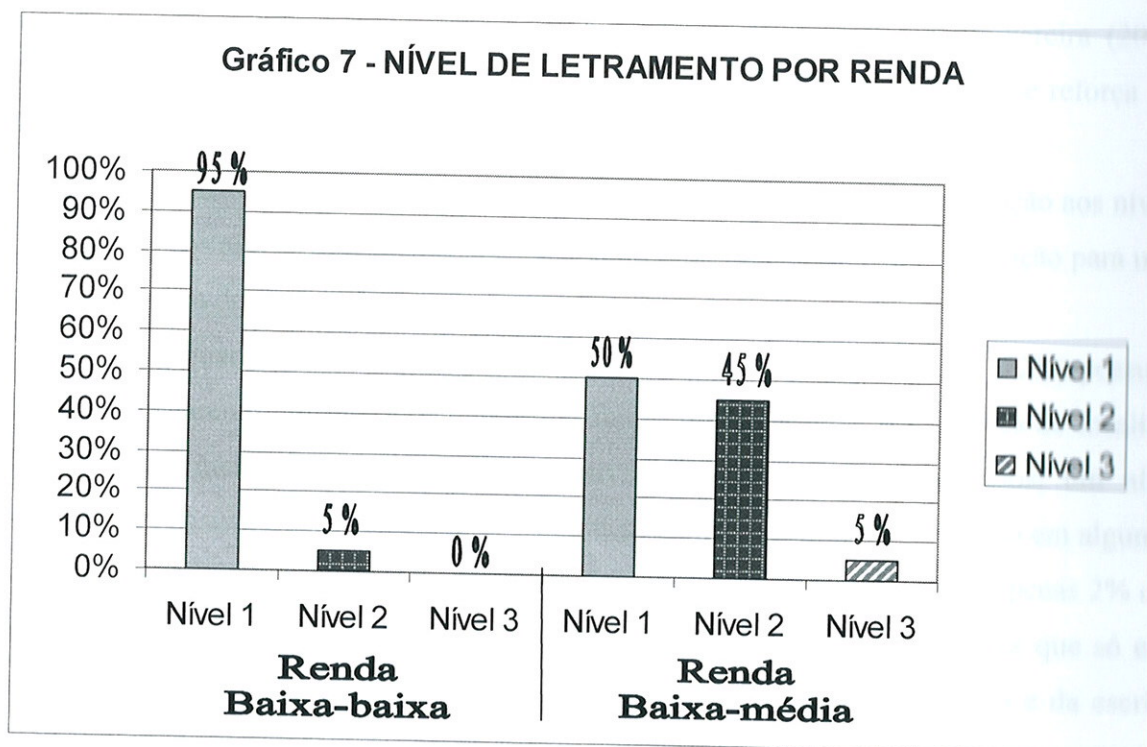
nível elementar, 33% o nível básico e 5% o nível pleno, isso revela que estes sujeitos da área urbana possuem maior familiaridade com práticas letradas bem como muitos deles já não precisam de outras pessoas para vivenciarem e se envolverem em atividades onde a leitura e a escrita estão presentes.

Esta diferença entre os níveis de alfabetismo funcional dos sujeitos que residem em contexto rural e urbano se dá principalmente pelas maiores oportunidades de experiências em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Os residentes no contexto urbano se deparam a todo momento em situações que exigem uma participação ativa e rápida. Essa facilidade de acesso oportuniza aos sujeitos o início da sua inserção nas práticas sociais de leitura e escrita. Ribeiro chegou a este mesmo resultado ao declarar que

[...] o contexto urbano, mais do que o rural, expõe intensamente os indivíduos a textos escritos de diversa natureza, impondo-lhes a necessidade de compreendê-los e interpretá-los. Nas zonas urbanas, também costumam ser maiores as oportunidades de escolarização e acesso a materiais escritos como jornais, livros, etc. (1999, p.83)

4.7.6 Renda

A renda também influencia no nível de letramento dos sujeitos. É perceptível o quanto a condição socioeconômica vem contribuindo para um maior desequilíbrio no mapa do alfabetismo funcional. Isso vem revelar o quanto a má distribuição de renda no país efetiva como um fator negativo, provocando exclusões e dívidas sociais em larga escala.



O gráfico mostra a marca de uma dura realidade: quanto menor as condições econômicas, menor também o nível de letramento e de inserção profissional, pois a renda está diretamente associada ao mercado de trabalho. Isto justifica a grande relação que os sujeitos investigados estabelecem entre a escola e a conquista de um emprego melhor.

Entre os sujeitos de renda baixa-baixa, quase o total deles (95%) possuem o nível 1 de letramento, ou seja, o elementar que não possibilita uma maior participação social; são pessoas dependentes, que não tem ainda autonomia para fazer uso social da leitura e da escrita, somente conseguem realizar algumas práticas pela vivência, mas não por conseguirem se apropriar do sistema de escrita. Só 5% atingiram o nível básico de letramento, um percentual mínimo, pois representa os sujeitos que já conseguem realizar algumas práticas sociais de leitura e escrita sem muita dificuldade.

Para os alunos com uma renda baixa-média este quadro muda de forma alarmante: 50% apresentam-se no nível 1, 45% no nível 2 e 5% no nível 3. Isso revela que a profissão destes sujeitos contribui decisivamente para a mudança no nível de alfabetismo funcional. Segundo Ribeiro (1999, p. 88), “[...] excetuando a escola, o trabalho é o contexto que mais intensamente exige o uso das habilidades relacionadas ao alfabetismo e aquele em que mais claramente se expressam as motivações dos sujeitos em relação a seu desenvolvimento”. Esta é uma realidade no contexto pesquisado, pois o desempenho no teste foi bem maior pelas pessoas que no ambiente de trabalho, vivenciam práticas de leitura e escrita ou, pelo menos,

tem acesso com frequência a materiais impressos. Dentro deste contexto, Pereira (2004) declara que nos espaços de participação social e política é que se constrói ou se reforça um tipo de relação com a escrita.

Diante deste teste realizado alguns pontos foram elucidados em relação aos níveis de letramento dos alunos investigados os quais merecem uma melhor sistematização para uma visão panorâmica do seu resultado.

No quadro geral da pesquisa foi observado que a grande maioria (72%) possui o nível 1 de letramento, um nível de habilidade muito baixo, pois só são capazes de localizar informações elementares do cotidiano. No nível 2 só 26% dos pesquisados; um nível intermediário, básico, que impede que os sujeitos se insiram de modo satisfatório em algumas práticas e em alguns eventos de letramento desenvolvidos no contexto social. Apenas 2% dos sujeitos investigados estão inseridos no nível 3, um número pequeno, uma vez que só este percentual possui habilidades plenas para as práticas sociais básicas da leitura e da escrita. Isso evidencia que a conclusão da 4ª série do Ensino Fundamental não garante um nível satisfatório de letramento.

A pesquisa demonstra que alguns fatores são determinantes para a definição do grau de letramento dos sujeitos. A escolaridade é o principal fator de promoção das habilidades e práticas de leitura; só atingiram os níveis básico e pleno pessoas que têm mais de 3 anos de escolarização. Outros fatores como o gênero, a raça, a idade, o local de habitação e a renda também contribuem fortemente para estes níveis. Isso revela uma realidade de exclusão, preconceito e discriminação que deve ser erradicada através de políticas educacionais que contemplem todas as demandas dos diversos grupos sociais com uma prática que zele pela aprendizagem construtiva dos sujeitos em situações reais, problematizadoras e desafiadoras, onde as práticas sociais da leitura e escrita estejam presentes e os sujeitos sejam de fato alfabetizados e letrados concomitantemente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os caminhos percorridos neste trabalho foram carregados de vozes e conceitos que, com um olhar investigativo, sinalizaram possibilidades de respostas parciais para a temática pesquisada.

Este percurso foi acompanhado de constantes interrogações, encontros e diálogos para uma análise das práticas pedagógicas alfabetizadoras e seus impactos no letramento. Para tanto, professores e alunos foram atores sociais deste processo investigativo e revelaram através de suas verbalizações, olhares, gestos e silêncios, informações imprescindíveis para o resultado deste trabalho.

O diálogo com os teóricos possibilitou uma ampliação e aprofundamento do tema, abrindo um leque de novos conceitos e referências que favoreceram uma análise mais consubstanciada das informações no campo empírico, como também uma maior sustentação e riqueza em todos os momentos da pesquisa.

Fazendo uma retomada deste processo investigativo ficou evidente o quanto foi desafiador mas ao mesmo tempo instigante este percurso, pois foi tecido de prazeres, encantos e muitas aprendizagens que se produziram nas relações estabelecidas no decorrer da investigação.

O contato com alguns autores no campo da alfabetização, letramento e inovação na revisão da literatura possibilitou um aprofundamento destes termos bem como de diversos aspectos que os envolvem, fazendo com que a articulação com o campo empírico se tornasse mais fácil e embasada.

A investigação realizada revelou muitos fatores que são fundamentalmente importantes para responder às questões levantadas inicialmente, como também compreender os resultados da pesquisa.

A primeira categoria investigada no campo empírico refere-se aos processos e concepções dos professores sobre alfabetização. Esta discussão possibilitou verificar que a grande maioria dos professores acredita que o fato do sujeito saber ler e escrever é condição necessária para estar alfabetizado. Desta forma, há uma grande ênfase no domínio da codificação e decodificação da língua escrita e esta concepção torna-se bastante restrita de acordo as idéias defendidas por muitos estudiosos da área, principalmente Soares (2003a), Freire (1980b), Ferreiro (2001a) e Tfouni (2005), os quais afirmam que este termo deve abranger uma visão mais ampla, entendendo não só como o domínio das técnicas de ler e

escrever, mas também a compreensão, a expressão de significados e os determinantes sociais da língua escrita, ou seja, a sua incorporação.

Dentro desta perspectiva encontra-se apenas uma pequena minoria de professoras e esta visão mais ampla reflete significativamente na prática pedagógica tendo como diferencial a ênfase não apenas na tecnologia, mas também na função social dos textos apresentados.

Quanto à fundamentação da prática pedagógica Paulo Freire foi sinalizado por todas as professoras investigadas, além de uma delas mencionar Emília Ferreiro e outra citar Vygotsky como norteadores do seu trabalho junto a Freire.

Apesar dos bons argumentos utilizados para justificar a escolha teórica que respalda o trabalho, foi perceptível uma prática contrária as propostas destes ícones no campo da alfabetização, pois grande parte das professoras ainda não incorporou estas concepções no fazer pedagógico, tendo uma prática que nega o processo alfabetizador como um ato político e libertador, voltado para a formação autônoma dos sujeitos em um contexto interativo e dialógico. Grande parte das professoras investigadas tem uma postura pedagógica que se traduz em um ato de transmissão e repetição, apoiando-se em escritos desvinculados das necessidades sociais dos sujeitos.

Estes dados vem revelar que algumas professoras estão postuladas em concepções restritas do processo alfabetizador, utilizando-se de práticas limitadas e soltas com grande ênfase na codificação e decodificação do sistema lingüístico, não levando em conta a sua função social.

A segunda categoria discutida nesta pesquisa refere-se aos processos e concepções dos professores sobre letramento. Nesta análise, revelaram-se pelas respostas declaradas, que as professoras possuem visões amplas, revelando possuir uma boa noção deste termo. Para as professoras investigadas letramento abrange a leitura de mundo e as práticas sociais de leitura e escrita que vai além das capacidades de codificar e decodificar o sistema lingüístico. Defendem ser o letramento uma ampliação da alfabetização, que transcende o mero ato de ler e escrever envolvendo o uso competente e autônomo da linguagem escrita.

Apesar de uma concepção ampla do termo, as professoras na sua maioria demonstram que ainda falta uma incorporação na sua prática pedagógica pois foi observada uma ênfase na escrita, nos conteúdos conceituais, na transmissão através de aulas expositivas, seguida de exercícios individuais, negando, portanto, os conhecimentos prévios, os interesses e as demandas sociais como norteadores do processo.

A leitura e escrita são vistas por grande parte das professoras como instrumentos de autonomia e participação dos sujeitos na sociedade, como habilidades promotoras da participação e envolvimento com práticas sociais. Isso revela, teoricamente, um olhar privilegiado para estes termos, porém há necessidade de um fazer pedagógico que contemple esta concepção ampla e real em que leitura e escrita sejam efetivamente trabalhados de forma intencional e significativa, atendendo às necessidades dos sujeitos-alvo que vivem cotidianamente se defrontando com demandas sociais em que são convidados a participar com segurança.

Na prática de grande parte das professoras constatam-se uma valorização na escrita. Uma escrita trabalhada de forma desarticulada, sem levar em conta as suas práticas sociais. A leitura, apesar de ser compreendida como essencial para o crescimento dos sujeitos, não ocupa um espaço privilegiado para nortear, junto com a escrita, todas as atividades, de forma que sua funcionalidade social esteja atrelada em cada uma delas.

Quanto à utilização de gêneros textuais nas aulas, as professoras declararam que são diversos os escritos presentes nas suas práticas pedagógicas, porém apenas uma delas explora de fato a sua função social, outras duas envolvem muitos textos informativos e literários explorando apenas a leitura e escrita não levando em conta a funcionalidade, e uma outra, apesar de mencionar o uso dos textos no seu depoimento, não foi possível perceber a presença de outro gênero na sala além dos apresentados no livro de apoio.

Essa realidade revela um predomínio da leitura e escrita como decifração de signos lingüísticos, não havendo um envolvimento direto com situações reais de práticas sociais para que possa ir além da alfabetização. Vários autores como Kleiman (2000), Sérkez e Martins (1996), Matencio (1994), Mortatti (1996) e Foucambert (1994) defendem a necessidade do acesso e exploração de uma variedade de gêneros textuais no processo alfabetizador para que além da aquisição do código escrito, os sujeitos possam também saber usar, socialmente, com autonomia, a leitura e a escrita, ou seja, que ao mesmo tempo estes sujeitos possam alfabetizar-se e letrar-se.

Apesar de as professoras pesquisadas terem uma boa concepção teórica sobre letramento, o mesmo não acontece com as idéias acerca de alfabetizar letrando. Talvez isso explique a desvinculação entre as concepções declaradas e a prática pedagógica de grande parte delas.

Sobre a ação de alfabetizar letrando só uma professora mostrou ter clareza de como ocorre este processo e esta visão reflete positivamente no seu fazer pedagógico, demonstrando que há uma estreita relação entre teoria e prática. Nas demais professoras, é

acentuado um certo distanciamento das concepções de alfabetizar letrando, pois ainda continuam evidenciando a reprodução do saber e a grande preocupação com a codificação e decodificação dos signos lingüísticos sem valorizar a funcionalidade destes.

As concepções das professoras sobre inovação e inovação pedagógica estão voltadas pra as idéias de busca, de introdução de algo novo, de mudança e de renovação, porém muitas associam estes termos a novos métodos e técnicas de ensino, compreendendo-os como base para essa inovação. Além disso, algumas usam termos que refletem uma concepção empirista, pautada na transmissão de conteúdos pelo professor, negando a capacidade de construção e potencialidade dos educandos.

Todas as professoras investigadas declaram suas práticas como inovadoras se apoiando na aplicação de atividades diferentes bem como no uso de filmes e músicas, porém estes não são indicadores de inovação pedagógica, é necessário que haja uma quebra de paradigma e como aborda Faria (2001) os mais potentes recursos da aprendizagem continuam sendo o professor e o aluno. Desta forma, a utilização de recursos audiovisuais não são determinantes desta quebra paradigmática.

Apesar destas idéias contraditórias, todas as professoras defendem o letramento como uma proposta inovadora e isso é mostrado bem claramente na declaração de Ferratti (1995) quando entende a produção de inovação como a criação de novas respostas às demandas apresentadas pela sociedade e o letramento também emerge destas exigências sociais.

A inovação pedagógica, segundo Cunha (1998), traduz um rompimento necessário em busca de uma nova concepção sobre a produção do conhecimento, uma quebra de velhos paradigmas que não respondem a realidade atual. É nesta concepção que o letramento -- enquanto uma superação da alfabetização - surge como uma inovação no processo educacional, pois propõe o rompimento de práticas ultrapassadas e rígidas que valorizam apenas a tecnologia da escrita em um processo mecanizado e descontextualizado das vivências socioculturais dos sujeitos.

O letramento, enquanto uma proposta inovadora, busca ir além da alfabetização abrangendo as habilidades sociais da leitura e da escrita através de uma prática pedagógica norteada pelas demandas apresentadas no meio em que os sujeitos estão imersos, envolvendo os diversos gêneros textuais para facilitar a apropriação nas práticas da leitura e da escrita.

O rompimento de paradigma apresenta-se necessário e urgente, pois em relação à ação pedagógica das professoras, analisadas a partir de algumas atividades realizadas, ficou visível uma prática centrada na codificação e decodificação por grande parte delas; nestas

muitas vezes, ignoram o contexto social letrado em que os alunos estão inseridos desprezando estes escritos os quais deveriam nortear o trabalho para uma maior relevância e apropriação do sistema de escrita.

A realização de tarefas mecânicas por algumas professoras sem vinculação texto-contexto, enfatizando a mera transmissão é uma estratégia frequentemente utilizada, seguida de exercícios repetitivos, para que os alfabetizados reproduzam as informações recebidas.

Foi observada em grande parte das investigadas uma ênfase nas atividades que não favorecem o desafio, o pensamento e o confronto cognitivo dos alunos, sem contudo provocar uma maior reflexão e interpretação. É através da reflexão que o sujeito aumenta sua percepção do mundo, compreendendo melhor a realidade que o cerca.

Durante a pesquisa destacou-se uma ênfase na especificidade da alfabetização, na aquisição do código lingüístico não havendo um trabalho voltado para as práticas do letramento por grande parte das professoras investigadas. Em poucos momentos foi possível perceber uma prática voltada para o contexto social, buscando a efetivação da alfabetização e letramento, simultaneamente.

As práticas pedagógicas adotadas por grande parte das entrevistadas pouco contribuem para o processo de alfabetizar letrando. Na maioria das experiências foi visível a pouca oferta de oportunidade de escrita espontânea bem como o uso de diferentes gêneros.

Há uma grande tendência para a identificação dos símbolos lingüísticos, com a preocupação maior no domínio do código da escrita e da leitura, sem portanto valorizar a construção e uso social destas competências.

Outra categoria analisada nesta pesquisa refere-se às expectativas dos alunos e muitos deles defendem a escola enquanto um espaço de libertação do sujeito por promover a conquista de emprego. Muitos alunos pesquisados afirmam que a busca por um trabalho melhor é o principal motivo do retorno à escola. Outros revelaram a vergonha por não saber ler e escrever e a vontade de aprender mais como indicadores desta motivação.

Ler e escrever são as competências básicas de aprendizagem para a maioria dos alunos. Para eles a leitura e escrita são instrumentos fundamentais para que o sujeito viva com autonomia no meio social, pois proporciona um novo olhar, uma nova visão de mundo para o ser humano em todos os momentos da vida.

Analisando as verbalizações dos alunos tomando como parâmetro os componentes básicos do processo de escolarização proposto por Tolchinsky (1990) o prático, o científico e o literário, verificou-se uma grande ênfase nas questões de ordem prática, exatamente porque as maiores demandas dos alunos caracterizam esta ordem como funcional. O componente

científico também foi sinalizado pelos alunos, justamente por representar uma espécie de poder e ascensão e é exatamente isso que muitos buscam na escola. Finalmente, o componente literário, o menos enfatizado pelos alunos entrevistados.

No que diz respeito aos sentidos da alfabetização para os alunos ressaltou-se a limitação das idéias e uma certa dificuldade em conceituá-la. Porém há uma valorização na apreensão da leitura e da escrita como instrumentos necessários para a ascensão do sujeito. Apesar disso os alunos defendem nas suas verbalizações que a leitura não é tão valorizada na prática pedagógica e a escrita, apesar de ter uma maior ênfase, não tem a intenção básica de construção e produção autônoma, na maioria das vezes é trabalhado apenas como uma forma de reprodução. É exatamente por isso que a leitura é sinalizada por boa parte dos alunos, como atividade necessária, porém, a escrita é a atividade que a maioria mais gosta de fazer, por ser a mais trabalhada, porém sem um enfoque na sua funcionalidade, propondo novos desafios.

Quanto ao nível de letramento dos alunos, os dados revelam uma cultura letrada desigual, variando de acordo a diversos fatores, bem como uma realidade restrita na utilização de habilidades de leitura e escrita em contextos sociais.

No nível geral de letramento dos alunos, um grande contingente apresentou as habilidades elementares (72%), correspondente ao nível 1, enquanto que apenas 26% demonstrou habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, o nível 2 e o nível pleno foi demonstrado por apenas 2% dos alunos. Isso vem revelar que há uma grande precariedade nas práticas sociais da leitura e escrita no cenário escolar, pois a grande maioria apresenta capacidades limitadas dependendo de leitores mais experientes para resolução de situações cotidianas, ou seja, não possui ainda as habilidades que possibilitam a inserção plena na sociedade.

Além deste indicador geral de letramento fatores como escolaridade, gênero, raça, idade, renda e local de habitação foram também analisados revelando que estas variáveis interferem fortemente no quadro de alfabetismo funcional.

A pesquisa registra que a escolaridade é o fator decisivo na promoção do letramento e que o não acesso à escola traduz-se em uma grande dívida, provocando desigualdades de acesso a práticas e eventos sociais de leitura e escrita.

Dos alunos pesquisados nenhum com escolaridade de 1 e 3 anos possui níveis mais elevados de letramento; só foram encontrados os níveis básico e pleno em alunos com mais de 3 anos de escolarização, ainda uma pequena minoria. Isso mostra que o fator escolaridade é um indicador básico para alcançar níveis mais elevados de alfabetismo. Desta

forma, reforça a necessidade de uma maior permanência dos sujeitos na escola – pelo menos oito anos de estudo - para que as habilidades e práticas de leitura e escrita sejam alcançadas de forma plena e assim possam participar com autonomia dos mais diversos eventos apresentados no contexto que estão inseridos.

O gênero é também um fator que influencia no nível de letramento. A pesquisa revelou que o gênero feminino possui um grau de alfabetismo inferior aos do sexo masculino; essa diferença também é marcada no acesso à escola pois a grande maioria (59%) é do sexo masculino e apenas (41%) do sexo feminino. Estes dados revelam as marcas de uma sociedade discriminatória e preconceituosa que ainda hoje sofre os reflexos de proibições e exclusões.

Outro fator que evidencia um histórico de estigmas e rotulações, perpetuadas ao longo dos tempos é a desigualdade presente no nível de letramento de acordo à raça. Os alunos da raça branca possuem um nível bem maior de letramento, ou seja, nos níveis básicos e plenos houve um crescimento gigantesco destes sujeitos o que caracteriza esta marca preconceituosa.

Diante desta cruel realidade, urge a necessidade da inovação, da mudança em prol de um mundo melhor. Freire (2000, p.39) afirma que “A mudança do mundo requer a utopia, o sonho (...) nossa capacidade de nos indignarmos diante das injustiças sociais, da discriminação de mulheres e negros, de índios, de toda e qualquer violência que nega aos seres humanos, o direito de serem mais”.

O fator idade é também um indicador de interferência no grau de alfabetismo funcional. A pesquisa revelou que os alunos mais jovens, na faixa etária de 15 a 24 anos possuem níveis mais altos de letramento, isso porque as vivências em experiências letradas são mais frequentes até pelas ocupações que exigem práticas cada vez maiores de leitura e escrita. Os alunos na faixa etária de 40 a 70 anos apresentaram um desempenho superior em relação aos alunos de 25 a 39 anos. Isso revela o valor da experiência e do desejo da libertação e autonomia para não depender das outras pessoas.

A renda também é outro fator decisivo, os alunos de renda mais alta apresentam um grau muito maior de letramento, ou seja, quanto menor as condições econômicas menor também as suas habilidades nas práticas de leitura e escrita. Este dado mostra o quanto a má distribuição de renda no país provoca dívidas sociais e exclusões.

E, finalmente, o local de habitação apresenta-se também como forte fator de decisão, os alunos residentes na área rural apresentam habilidades significativamente menores de leitura e escrita em comparação aos alunos residentes na área urbana. Isso porque as

oportunidades de vivências letradas são também menores e este envolvimento possibilita uma maior familiarização, e conseqüentemente, a apropriação da escrita e da leitura.

Diante destes dados apresentados observa-se uma desarmonia existente entre as concepções inovadoras no que se refere à alfabetização e letramento discutidas e a prática pedagógica das professoras investigadas sendo refletidas diretamente no nível de letramento dos alunos pesquisados. A partir desta realidade são possíveis alguns encaminhamentos e inferências, visando um melhor direcionamento destes resultados.

A criação de uma política educacional de jovens e adultos, voltada para o alfabetizar letrando de modo que as práticas sociais de leitura e escrita sejam evidenciadas e consubstanciadas em uma proposta real e vivificada, onde os educandos sejam vistos como agentes ativos e construtores do processo. Para isso, exige-se uma ação coletiva criteriosa, fundamentada em princípios sólidos de formação e acompanhamento pedagógico, possibilitando o acesso às novas concepções de alfabetização, associadas a uma reflexão sobre as práticas pedagógicas observadas, ou seja, um assessoramento pedagógico efetivado a partir de uma formação continuada que promova uma reflexão da própria prática respaldando-se em teorias que sustentem o alfabetizar e letrar paralelamente, produzindo assim novas relações entre teoria-prática.

O ato de educar e de alfabetizar numa perspectiva de letramento vai além de reformas e de programas, requer uma prática educacional permeada com princípios teórico-metodológicos sólidos que atendam às reais necessidades de aprendizagens dos sujeitos inseridos para que aprendam a ler e escrever criando habilidades sociais e novas atitudes frente às demandas apresentadas no contexto.

É necessário que seja assegurado aos alunos um fazer pedagógico inovador que propicie o alfabetizar letrando, ou seja, trabalhar a leitura e a escrita no contexto das práticas sociais que envolvem estas competências e assim superar a prática mecânica, repetitiva e descontextualizada, dando espaço para um trabalho que explore de forma significativa a função social da leitura e da escrita para que os sujeitos possam utilizá-las nas mais variadas situações cotidianas.

Para que isso aconteça o professor precisa assumir uma postura investigativa frente ao processo de aquisição da língua escrita, bem como da construção do conhecimento, para que possa intervir de modo que favoreça a conquista e apropriação da linguagem escrita, ou seja, é necessário que o professor, por meio de um processo investigativo, discuta e problematize intervenções pedagógicas necessárias para alfabetizar com significado e intencionalidade, inserindo os sujeitos nas práticas sociais de leitura e escrita.

É preciso que os profissionais da educação tenham uma visão mais clara da importância da escola para a promoção do letramento dos sujeitos, pois a apropriação da leitura e da escrita é instrumento essencial para uma participação ativa e autônoma no meio social e eixo norteador de todo currículo educacional.

O processo de alfabetizar letrando só se efetiva num espaço escolar em que as várias situações comunicativas veiculadas socialmente tenham trânsito livre, ou seja, um ambiente em que as práticas sociais estejam inseridas como instrumentos norteadores do fazer pedagógico. Desta forma, é preciso que os vários textos estejam presentes nas salas de aula para potencializar o trabalho de apropriação da leitura e da escrita. É com esta visão de que os sujeitos se familiarizam com os mais variados gêneros e posteriormente, com sua exploração, que se pode garantir-lhes o acesso aos vários aspectos sociais.

Nesta abordagem, a inovação pedagógica está presente por condensar as concepções de teóricos inovadores na busca de propostas e paradigmas atuais que contemplem as expectativas e necessidades sociais através de uma prática em que o aluno seja percebido como sujeito cognoscente produtor e produtor de cultura, capaz de produzir, interagir e interpretar a realidade, tendo como instrumento norteador o contexto e as práticas sociais de leitura e escrita carregadas de marcas e histórias significativas para transformar o processo de aprendizagem mais real e interessante.

Apesar dos limites que envolvem esta pesquisa, devido a questões de tempo e dificuldade em algumas referências, espera-se que tenha contribuído de forma significativa para a Educação de Jovens e Adultos e também tenha despertado reflexões valiosas sobre a alfabetização, o letramento e, conseqüentemente, a inovação pedagógica no momento em que emergem novas demandas e novos conceitos para uma atuação plena dos sujeitos no contexto social.

Portanto, diante das reflexões e discussões abordadas em um tema tão amplo, não se pode ter a pretensão de ter estudado e compreendido todas as forças que podem e/ou poderiam contribuir para esta temática, principalmente em um contexto histórico que demanda cada vez mais de novas pesquisas na área. Entretanto, ousou-se tecer reflexões e discussões acerca da alfabetização, letramento e inovação pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos, visando não apenas atender aos critérios do curso de mestrado, mas acima de tudo o repensar da prática enquanto coordenadora pedagógica desta modalidade de ensino.

A expectativa é que os resultados obtidos nesta investigação contribuam, substancialmente, para a elaboração de novas propostas pedagógicas e políticas

educacionais voltadas para a conquista e funcionalidade da leitura e da escrita através de uma práxis embasada no alfabetizar-lettar.

Além desta contribuição, espera-se que este trabalho possa ser aprofundado nas discussões sobre formação do professor e a representação social que este professor tem sobre o processo de letramento, assim como na relação entre afetividade, desenvolvimento cognitivo e aquisição da leitura e da escrita. Estes aspectos podem ser aprofundados em estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria B. M. et al. **Cenas de Aquisição da Escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997.
- ABUD, Maria José Milharezi. **O Ensino da Leitura e da Escrita na Fase Inicial da Escolarização**. São Paulo: EPU, 1987.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e Formação de Professores: Série de estudos de educação à distância**. Brasília: MEC/SED, 2000.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AZENHA, Maria da Graça. **Constutivismo de Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo: Ática, 1994.
- AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. **Alfabetização Hoje**. 4ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BAGABANDI, N. Discurso proferido por ocasião do lançamento da Década das Nações Unidas. Nova Iorque, 13 de fevereiro de 2003. In: WERTHEIN, J. et al. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Lingüístico: O que é, como se faz**. 27ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: O contexto de François Rabelais**. 5. ed. São Paulo: Ammablume, 2002.

_____. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1998.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 2001.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.

BARROS, Rosa Maria A. de. Ler quando não se sabe. In: **Cadernos da TV Escola, MEC**, 1999.

BEATRICI, A. F. Um olhar sobre o letramento nos alfabetizadores e alfabetizados de Andorinha-BA e Becurituba-MA. In: **Revista da Alfabetização Solidária**. Vol.3, n. 3. Editora UNIMARCO, 2003.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BERNSTEIN, Brasil. **A estruturação do discurso pedagógico: classes, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BISCOLLA, Vilma Mello. **Construindo a alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thonson, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

BOTELHO, Tarcísio. **Contando os milhões: Nossa História**. Rio de Janeiro, ano 1, n. 4. fev. 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2 ed. Brasília: MEC/SEF: DP&A, 2000.

BRITTO, L.P. Leme. Sociedade de culturas e escrita: alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, V. Masagão. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global, 2003.

BUARQUE, Cristóvam. **Mania de educação, 2003**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/acs/asp/ministro/uparq/2003>. Data do acesso: 16/01/2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____. **Alfabetização sem Ba – Bé – Bi – Bó – Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CANÁRIO, R. A inovação como processo permanente. **Revista de Educação**, Lisboa, v. 1, n. 2. 1987, p. 17-22.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARDOSO, Ana Paula de O. **A receptividade dos professores e a sua relação com a inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar**. Edições ASA, Perspectivas actuais / Educação, 2002.

_____. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**. Ano XXVI, n.º 1, p. 85-99, 1992

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHLIEMANN, Analúcia. **Na vida dez, na escola zero**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. **Guia Prático do Alfabetizador**. 5ed. São Paulo: Ática, 2005a.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARTIER, Roger. **Práticas de Leitura**. Tradução Cristine Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. As práticas da leitura. In: **História da vida privada**. Da renascença ao século das luzes. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

- CHEVALLARD, Yves. "A propos de l'ingénierie didactique," Segunda escola de verão de Didática da Matemática. França, 1982.
- COLLINS, J.; MICHAELS, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: GUMPERZ, J.C. (Org). **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COSTA, Antônio C. Gomes da. **Educação: Novo milênio, novo perfil?** São Paulo: Paulus, 2000.
- COSTA, Elizabete et al. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília, 2006.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovação como perspectiva emancipatória no ensino superior: mito ou possibilidade. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- _____. **O professor universitário na transição dos paradigmas**. Araraquara(SP): JM, 1998.
- CURTO, Luís Maruny. Alfabetização, letramento e diversidade. In: **Revista Pátio**. Ano 4, n.º 14. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- DELORS, Jaques et al. **Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez / UNESCO, 1998.
- DEMO, Pedro. **Ciências Sociais e Qualidade**. São Paulo: Asmed, 1985.
- DESCARDECI, M. A. A. S. O Incentivo Municipal à Alfabetização: Um Evento de Letramento na Comunidade. In: KLEIMAN, A. K. **Alfabetização e Formação de Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- DI NUCCI, Eliani P. Alfabetizar letrando... um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. (org.). **Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi. Artes Escritas, 2001.
- DOWBOR, Ladislau. **A Reprodução Social: propostas para uma gestão descentralizada**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ENRICONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

- FARACO, Carlos Alberto. **Escrita e Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- FARIA, Elaine Turk. O professor e as novas tecnologias. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- FERNANDES, Dorgival G. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERNANDES, M. et al (Orgs). **O particular e o global no virar do milênio: Cruzar saberes em educação**. Lisboa: Edições Colibri, 2002.
- FERRADO, Alceu. **Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil**. Educação e Realidade. v. 12, n.º 2, jul./dez de 1987.
- FERRARI, R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 21-48.
- FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. Campinas-SP: Autores Associados, 1995.
- FERREIRO. Alfabetização, letramento e construção de unidades linguísticas. Anotações e síntese realizadas por Paula Stella com a colaboração de Andréa Guida e Beatriz Cardoso. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida da SEESP**, São Paulo. Mar.2005 Disponível em: http://www.escolaquevale.org.br/palestra_emilia_ferreiro.doc.htm. Acesso em: 11 jun. 2005.
- FERREIRO, Emília. (Entrevista). Conceitos. **Revista Nova Escola**, n.º 162, maio, 2003.
- _____. **Alfabetização em processo**. 15ed. São Paulo: Cortez, 2004a.
- _____. **Com todas as letras**. 13ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização**. 24ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. Significado da escrita no mundo atual. In: **Revista Criança**. n.º 35, p. 3-9. Brasília: MEC, 2001b.

- _____. Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita. **Revista Pátio**, n.º 29. Porto Alegre, fev./abr. 2004b.
- FERREIRO, Emília; PALACIO, M. Gomes. **Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FIALHO, Franciso. **Manual de Análise Ergonômica do Trabalho**. Curitiba: Gênese, 1998.
- FINO, Carlos N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. UMA, 2008. Disponível em <http://www.uma.pt/carlosfino/publicações/22.pdf>, 2008. Data do acesso: 04/04/2008.
- FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, Eglê Pontes. **Pedagogia da Alfabetização: da Oralidade à Escrita**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 18.ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980a.
- _____. **Educação como prática de liberdade**. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- _____. Educação de Adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. **Educação e Mudança**. 14ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- _____. **Pedagogia da indignação:** Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** 13ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: UNESP, 2001a.
- _____. **Política e Educação.** 5ed. São Paulo: Cortez, 2001b.
- _____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 8ed. São Paulo: Olho d'água, 1997.
- _____. **Pedagogia da Esperança** – um encontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1993.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- FREIRE, Paulo; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia:** diálogo e conflito. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985a.
- FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** Leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1989.
- _____. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GALVÃO, Ana Maria de O. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** Reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Editora Global, 2003.
- GAMBOA, Silvio A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos em contexto. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

- GARCIA, Regina Leite. **Novos Olhares sobre a Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste, 1993.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989
- GINZBURG, A. Educação e Sociedade. In: **Revista de Ciência da Educação**. Dossiê Letramento. V. 23, n.º 81, dez. 2002.
- GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n.º 33, set./dez. 2006.
- GONZALEZ, M. T.; ESCUDERO, J.M. **Innovación educativa: teorías y processo de desarrollo**. Barcelona: Humanitas, 1987.
- GRAFF, Harvey J. **Os Labirintos da Alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GUMPERZ, Jenny Cook. **A construção Social da Alfabetização**. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- HADDAD, Sérgio. Escola para trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. 4ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- HAGUETTE, Teresa Maria Grota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- HARRIS, Theodoro L.; HODGES, Richard E. (org). **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**: Tradução Beatriz Viégas Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- HASSENFORDER, Jean. **A Inovação do Ensino**. Lisboa: Livros Horizonte, 1974.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A formação de educadores ao longo da vida. **Revista Pedagógica Pátio**, ano V, n.º 17, mai./jun. Porto Alegre: Art Med, 2001.
- _____. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- IBGE. Departamento de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.
- INFANTE, M. Isabel. **Investigación regional sobre analfabetismo funcional**. Santiago: UNESCO/OREALC, 1994.
- KALMAN, Judith. Estudio de la comunidad como un espacio para ler y escribir. In: **Revista Brasileira de Educação**, mai./jun./jul./ago. 2004, n.º 26. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 5-28.
- _____. O acesso à cultura escrita: a participação social e a apropriação de conhecimentos em eventos cotidianos de leitura e escrita. In: OLIVEIRA, J. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1993.
- KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KILPATRICK, William Heard. **Educação para uma civilização em mudança**. 4ed. Pontifícia: melhoramentos, 1965
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.
- KLEIMAN, Ângela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- _____. **Leitura: Ensino e pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.
- KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.
- KLEIMAN, Ângela B.; SIGNORINI, Inês. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- KRAMER, Sonia. A formação do professor como leitor e construtor do saber. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Conhecimento Educacional e Formação do Professor**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.

_____. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n.º 42, ago.p. 54-62, 1982.

LAPASSAD, Georges. **La Methode ethnographique**. Pratiques de Formation nº 20, dec.119-131, 1990.

_____. **Les microsociologies**. Paria; Antropos, 1996.

LEITE, S. A. **Alfabetização e Letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi, Artes Escritas, 2001.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo, Cortez, 1994.

LONTRA, H. Por um conceito de texto. In: Cadernos PUC-22. **Linguística atual / texto e leitura**. São Paulo: PUCSP, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRE, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário Luft**. 16.ed. São Paulo: Ática, 1999.

MACEDO, Maria do S. A. Desafios da Alfabetização na perspectiva do letramento. **Revista Presença Pedagógica**. v. 7, n.º 37, jan./fev., 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MATENCIO, M. de Lourdes M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MATTOS, C. L. G. **A Abordagem etnográfica na investigação científica**. Espaço Informativo Técnico do Ines MEC, Rio de Janeiro, v. sem., n.º 16, 2001.

- MEDEIROS, Carlos; SALM, Cláudio. O mercado de trabalho em debate. In: **Revista Novos Estudos**, n. 39, jul. 1994.
- MELLO, G. N. de. **Cidadania e Competitividade**: desafios educacionais do terceiro milênio. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- MELLO, Maria C.; RIBEIRO, Amélia E. do Amaral. (org.). **Letramento**: Significados e Tendências. Rio de Janeiro: Wak, 2004.
- MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olímpio Correa. **Alfabetização**: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.
- MESSINA, Graciela. Mudança e Inovação Educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, n.º 114. nov., 2001.
- MEY, Jacob. **As vozes da sociedade**: seminários de programática. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MIZUKAMI, Maria das Graças M. **Ensinar**: as abordagens do processo. São Paulo. EPU, 1986.
- MOOL, Jaqueline. **Alfabetização Possível**: Reinventando o Ensinar e o Aprender. Porto Alegre: Mediação, 1996.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.
- MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. A ciência cognitiva da leitura e a alfabetização. In: **Revista Pátio**. Ano VIII, n. 29, Artmed, fev./abr. 2004.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: Repensar a forma, retomar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOROSINI, Marília C. (org.). **Enciclopédia da Prática Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.
- MORTATTI, Maria do R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.

_____. **Os sentidos da Alfabetização**. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e Letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. SEC/MEC, Brasília, 2006.

MOURA, Tânia M. de M. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 2001.

NARO, Anthony J.; VOLTRE, Sebastião Josué. Mecanismos funcionais do uso da língua: função e forma. **DELTA**, v. 5, n.º 2, 1989.

NEMIROVSKY, Mirian. Ler não é o inverso de escrever. In: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da Alfabetização**. A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

ONRUBIA, Javier. Ensinar criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 1999.

_____. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Discurso e Leitura**. 2. ed. Campinas. Editora da Unicamp, 1993.

_____. **Análise de discursos e seus entremeios: notas para a sua história no Brasil**. In: Caderno de Estudos Lingüísticos, nº 42 Campinas: jun./jul., 2002.

OSLON, D; ASTINGTON, J. **Talking about text: how literacy contributes to thought**. Journal of pragmatics, north Holland, Amsterdam, V.14, n.5, p.705-721, 1990.

PAIVA, V. P. **Educação de Adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PASTORE, José; ZYLBERSTAJAN, Hélio. Tendências da mobilidade social. In: VELOSO, João P. dos R. (Org.). **Estratégia social e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

PEREIRA, Marina Lúcia. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2004.

PETTENGER, Owene; GOODING, Thomas. **Teorias da Aprendizagem na Prática Educacional**. São Paulo: EPU, 1977.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**, 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

_____. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1974.

PICOLI, F. "Para Mío a Mudasa na Tié Problemas": As Primeiras Produções do Alfabetizando Adulto. In: KLEIMAN, A. K. **Alfabetização e Formação de Professor: Alfabetização de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

POURTOIS, Jean Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

POERSCH: TOSCA (Org.). **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. (série a linguagem na escola) 2.ed. Porto Alegre, 1990.

PRADO, M. E. B. B. Logo no curso de Magistério: O conflito entre abordagens educacionais. In: VALENTE, J. A. (org.). **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas, Gráfica Central da Unicamp, 1993.

PROFESSOR, **Revista – MEC**, ano 1, n. 2, nov. 2003.

REGO, Teresa C. Educação, Cultura e Desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, Júlio Groppa (Org.). **Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

- RIBEIRO, Vera Masagão (coord.). **Educação para Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo, Ação Educativa/Brasília, MEC, 1997.
- RIBEIRO, Vera Masagão. (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes: pesquisa em jovens e adultos**. Campinas: Papirus: Ação Educativa, 1999.
- RIZZO, G. M. **Os diversos métodos da leitura e da escrita**. Rio de Janeiro: América, 1977.
- ROJO, Rexane. **A prática da Linguagem em Sala de Aula: EDUC/ Campinas: Mercado das Letras, 2002.**
- ROJO, Raxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. 3.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.
- SALVADOR, Maria Suemi. **Adultos não Escolarizados no Mundo do Letrado Dominante**. Dissertação (Mestrado em Didática). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 1997.
- SANTOS, B. Steren. Vygotsky e a teoria histórico-cultural. In: ROSA, Jorge La (org.). **Psicologia e Educação: o significado do aprender**. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- SARAIVA, Juracy Assmann (org.). **Literatura e Alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SARUP, Madan. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- SCRIBNER, S; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge, Mass: Harvard University \press, 1981.
- SÉRKEZ, Ângela M. B.; MARTINS, Sandra M. Bozza. **Trabalhando com a palavra viva: vol. 1 / Sistematização da língua portuguesa através do texto**. Curitiba: Renascer, 1996.
- SERRA, Elizabeth D. Políticas de promoção de leitura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.
- SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

- SILVA, H. César; ALMEIDA, M. J. P. M. de. O deslocamento de aspectos de funcionamento do discurso pedagógico pela leitura de textos de divulgação científica em aulas de física. **Revista Eletrônica de Enseñanza de las Ciências**, vol. 4, n.º 3, 2005.
- SILVA, Marise B. da; SCHAPPO, Vera L. Introdução à pesquisa em educação. **Caderno Pedagógico I**. Florianópolis: UDESC, 2001.
- SILVA, R. N. da; ESPOSITO, Y. L. **Analfabetismo e Subescolarização**: ainda um desafio. São Paulo: Cortez: autores associados, 1990.
- SKILIAR, C. A pergunta pelo outro da língua; a pergunta pelo mesmo da língua. In: LODI, Ana C. B. et al. (orgs.). **Letramento e minoria**. Porto Alegre: Mediações, 2002.
- SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Tradução Beatriz Affonso Neves. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1999.
- SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: A alfabetização como um processo discursivo. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SOARES, Magda Becker. Língua Escrita, Sociedade e Cultura. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n.º 0, p. 5-16, set./dez de 1995.
- _____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- _____. **A reinvenção da Alfabetização**. Disponível em http://www.meb.org.br/biblioteca/artigomagda_soares. Acesso em: 6 fev. 2007.
- _____. Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, n.º 29. Porto Alegre, ano VIII n.º 29, fev./abr. 2004a.
- _____. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília, Santiago: INEP; REDUC, 1991.
- _____. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.º 25, jan./fev./mar./abr., 2004b.
- _____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2004c.

- _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004d.
- _____. Letrar é mais do que alfabetizar. **Jornal do Brasil**, 26 nov. 2003b.
- _____. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO V, M. (Org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, p.89-113, 2003c
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**. Vol. 23. n. 81. Campinas, Cedes, 2002.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4.ed. João Pessoa:UFPB, 2003.
- TAYLOR, S. J.; BAGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la busqueda de significados**. Barcelona: paidós, 1996
- TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. 5.ed. Campinas, SP; Petrópolis: Vozes, 1993.
- _____. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- _____. **O choque do futuro**. 2. ed. Lisboa: Record, 1984.
- TOLCHINSKY, Liliana. **O prático, o científico e o literário**: três componentes na ação de "alfabetismo". ICE Universidade de Barcelona, 1990.
- _____. Aprendizagem da Linguagem Escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- _____. Aprendizagem da linguagem escrita: processos evolutivos e implicações didáticas. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- TORO, Bernardo. **Códigos da Modernidade**. Colômbia, 1997.

TORRES, R. M. **Cinco reflexões sobre educação**. Alfabetização e cidadania, RAAB, n.º 1, mai. 1995.

TOSCA, M.; POERSCH, J. M. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. Porto Alegre: Sagra, 1986.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2003.

_____. **Recomendações da UNESCO sobre a educação de adultos**. 19ª Sessão da Conferência Geral. Nairobi, 1976.

VYGOTSKY, Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WAGNER, Daniel A. **Alfabetização: construir o futuro**. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Brasília: SESI -- DN, 2000.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Relatório de desenvolvimento juvenil 2003**. Brasília: UNESCO, 2004.

WERTHEIN, Jorge. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ZACCUR, Edwiges (Org). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro, SEPE/ RJ DP&A, 1999

ANEXOS

ENTREVISTA COM ALUNOS

1. DADOS DO ALUNO

- 1.1 NOME:
- 1.2 IDADE:
- 1.3 OCUPAÇÃO:
- 1.4 ANTES DE FREQUENTAR A EJA JÁ HAVIA FREQUENTADO OUTRA ESCOLA? QUANDO?
- 1.5 EM CASO AFIRMATIVO, POR QUE DESISTIU?
- 1.6 COMO ERA O ENSINO?

2. DADOS SOBRE AS EXPECTATIVAS DO ALUNO:

- 2.1 O QUE MOTIVOU VOCÊ A ESTUDAR?
- 2.2 O QUE VOCÊ DESEJA APRENDER NA ESCOLA?
- 2.3 PARA VOCÊ A LEITURA E A ESCRITA SÃO IMPORTANTES? POR QUÊ?
- 2.4 EM QUAIS MOMENTOS DA VIDA VOCÊ MAIS PRECISA DA LEITURA E DA ESCRITA?
- 2.5 VOCÊ ACHA QUE A ESCOLA PODE MUDAR SUA VIDA? EM QUAIS ASPECTOS?

3. DADOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

- 3.1 O QUE VOCÊ ENTENDE POR ALFABETIZAÇÃO?
- 3.2 VOCÊ CONSIDERA A ALFABETIZAÇÃO IMPORTANTE NA VIDA DAS PESSOAS? POR QUÊ?
- 3.3 EM SUA OPINIÃO, QUANDO UMA PESSOA PODE SE CONSIDERAR ALFABETIZADA?
- 3.4 O QUE VOCÊ APRENDE NA ESCOLA VOCÊ USA NA SUA VIDA? EM QUAIS MOMENTOS?
- 3.5 QUAIS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ FAZ NA ESCOLA E CONSIDERA NECESSÁRIAS PARA O SEU DESENVOLVIMENTO?
- 3.6 QUAIS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER NA ESCOLA?
- 3.7 QUAIS TEXTOS SÃO UTILIZADOS A SALA PARA DESENVOLVER A LEITURA E ESCRITA?

ENTREVISTA COM PROFESSORES

- 1. DADOS PESSOAIS E PROFISSIONAIS:**
 - 1.1 NOME:
 - 1.2 IDADE:
 - 1.3 FORMAÇÃO:
 - 1.4 TEMPO DE ATUAÇÃO NA ATIVIDADE DOCENTE:
 - 1.5 TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

- 2. DADOS SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:**
 - 2.1 QUAL SUA CONCEPÇÃO SOBRE ALFABETIZAÇÃO?
 - 2.2 VOCÊ CONSIDERA A ALFABETIZAÇÃO IMPORTANTE? POR QUÊ?
 - 2.3 EM QUAIS MOMENTOS A ALFABETIZAÇÃO ESTÁ PRESENTE NA VIDA DE UMA PESSOA?
 - 2.4 QUAIS CRITÉRIOS SÃO NECESSÁRIOS PARA CONSIDERAR UMA PESSOA ALFABETIZADA?
 - 2.5 QUAL O PRINCIPAL OBJETIVO A ALCANÇAR COM SEUS ALUNOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?
 - 2.6 COMO VOCÊ ALFABETIZA SEUS ALUNOS? QUAL O PONTO DE PARTIDA DESTE TRABALHO?
 - 2.7 DESCREVA, BREVEMENTE, UMA OU MAIS ATIVIDADES QUE VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAL PARA ALFABETIZAR:
 - 2.8 EM QUE VOCÊ FUNDAMENTA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA? POR QUÊ?

- 3. DADOS SOBRE O PROCESSO DE LETRAMENTO:**
 - 3.1 O QUE VOCÊ ENTENDE POR LETRAMENTO?
 - 3.2 PARA VOCÊ O LETRAMENTO É IMPORTANTE? POR QUÊ?
 - 3.3 QUAL A SUA CONCEPÇÃO SOBRE LEITURA E ESCRITA?
 - 3.4 O QUE VOCÊ ENTENDE POR ALFABETIZAR LETRANDO?
 - 3.5 QUAIS PORTADORES TEXTUAIS VOCÊ UTILIZA PARA TRABALHAR A LEITURA E A ESCRITA?
 - 3.6 QUAL OU QUAIS ATIVIDADES VOCÊ CONSIDERA FUNDAMENTAL PARA ALFABETIZAR LETRANDO?

4 DADOS SOBRE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA:

- 4.1 O QUE VOCÊ ENTENDE POR INOVAÇÃO?
- 4.2 COMO VOCÊ PODERIA DEFINIR INOVAÇÃO PEDAGÓGICA?
- 4.3 VOCÊ CONSIDERA SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA? POR QUÊ?
- 4.4 NA SUA OPINIÃO O LETRAMENTO É UMA PROPOSTA INOVADORA?
JUSTIFIQUE:

SINAIS DE UM ATAQUE DO CORAÇÃO

Quando você sofre um ataque do coração cada minuto conta. Não espere. Procure ajuda imediatamente. Procure conhecer estes sinais. Eles podem salvar sua vida.

- Pressão ou dor forte no centro do peito por mais de 2 minutos.
- A dor pode se estender aos ombros, pescoço ou braços.
- Pode também sentir fraqueza, desmaios, suor, náusea e falta de ar.
- Esses sinais não se apresentam de forma permanente. Podem ceder e retornar.

Se sentir esses sintomas, telefone para o pronto-socorro imediatamente.

Se alguém puder levá-lo mais rapidamente de carro ao hospital, melhor.

INDÍGENAS ACUSAM CIENTISTAS

IQUITOS, Peru, 10 de maio

Indígenas de vários países e cientistas de várias partes do mundo se reuniram nesta cidade para discutir como os nativos podem ser incluídos na luta para salvar a floresta amazônica.

Os indígenas, provenientes de cinco países, acusaram os cientistas de, freqüentemente, não considerar os interesses dos indígenas nas campanhas para salvar a maior reserva florestal do mundo.

ALERGIAS PODEM ESTAR ASSOCIADAS A DEFEITO GENÉTICO

Pesquisadores da Inglaterra, França, e Japão descobriram que uma mutação genética contribui com as alergias. Apesar de os fatores ambientais terem um papel importante nas alergias como a febre do feno e a asma, as características das pessoas alérgicas têm também uma base genética. Um gene defeituoso produz grande quantidade de um anticorpo que é parte do sistema imunológico humano. O excesso produzido causa as reações hipersensíveis dos que sofrem de alergia. Até agora não foi possível encontrar o gene responsável, embora os pesquisadores tenham mencionado, em um informe da revista médica britânica *The Lancet*, que a mutação está localizada num cromossomo originado de uma mãe alérgica, o que foi associado à alergia em 64% dos 400 pacientes estudados.

PIZZA NOSTRA

**PROCURA JOVENS
PARA SUAS NOVAS FILIAIS**

**COZINHA
GARÇOM**

Maiores de 18 anos

Ambos os sexos

Segundo grau completo

Apresentar-se à
AV. CONSOLAÇÃO, 3489

Segunda-feira, 1º de agosto
Das 8:30 às 9:30 h.

Quadro de distâncias aproximadas em quilômetros

	Campinas	Presidente Prudente	Ribeirão Preto	Santos	S. José dos Campos	São Paulo
Campinas	–	556	239	171	174	99
Pres. Prudente	556	–	458	630	655	558
Ribeirão Preto	239	458	–	391	408	309
Santos	171	630	391	–	169	72
S. J. dos Campos	174	655	408	169	–	103
São Paulo	99	558	309	72	103	–

CENTRO ESPORTIVO IPIRANGA

CAMPO DE FUTEBOL

HORÁRIOS	
Segundas e Terças	18:00 – 20:00
Quartas	17:00 – 20:30
Quintas	18:00 – 20:00
Sextas	18:00 – 21:00
Sábados	11:00 – 21:00

PREÇOS	
Aluguel Semanal	R\$ 10,00
Aluguel Mensal	R\$ 30,00

PISCINA

HORÁRIOS*	
Segunda a Sexta	15:00 – 18:30
Sábados, Domingos e Feriados	10:00 – 19:30

PREÇOS	
Adultos	R\$ 4,50
Crianças	R\$ 2,00

* Entrada permitida até 1 hora antes do fechamento.

**CAIXA ECONÔMICA FEDERAL
POUPANÇA**

Agência	Oper.	Conta n.º	D
324	5	0552	4

GUIA DE DEPÓSITO

Em	CL	D	R\$
dinheiro ▶	20	5	

Para crédito de:

Pedro Escobar Soares

Banco nº	Cheque nº	Valor R\$
001	543267	55,70
033	134371	17,00
053	439721	75,20

CL	Prazo	R\$
21	3 24 horas	
22	1 48 horas	
23	0 72 horas	
38	8 Indeterminado	
31	0 dias	
31	0 dias	
31	0 dias	

Autenticação

Em cheque ▶	R\$
TOTAL ▶	R\$

A RECEITA DE HOJE

– Ovos mexidos com tomates –

Ingredientes para 4 pessoas

- . 1 cebola
- . 3 colheres de sopa de óleo
- . 500 gramas de tomate
- . Sal
- . 1 colher de chá de açúcar
- . 6 ovos

Modo de fazer

Frite, em óleo, cebola picada fina até que fique transparente. Junte tomates sem pele e cortados em fatias. Junte sal e açúcar para diminuir a acidez. Quando a mistura começar a engrossar junte os ovos, já batidos, e mexa bem com uma colher de pau até que os ovos estejam cozidos.