

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

INTRODUÇÃO

Em função da necessidade de se repensar a Educação de Jovens e Adultos no Estado de Santa Catarina constituiu-se em 1997 um grupo para realizar estudos sobre esta modalidade de ensino.

Portanto, este texto tem como objetivo fazer uma primeira abordagem do tema fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural. Pretende então pensar a Educação de Jovens e Adultos como a busca de um espaço apropriado para quem já não se encontra na faixa etária mais ou menos correspondente ao ensino fundamental, mas que não recebeu nenhuma formação sistemática, ou que, por algum motivo, se afastou dos estudos, e a eles está retornando. Estes fatos fazem com que nos questionemos neste estudo sobre a função da Educação de Jovens e Adultos e quem são os sujeitos que a procuram. Acreditamos nesta especificidade de ensino voltada para um conhecimento diversificado, em todas as áreas do conhecimento; em função disto fazemos também algumas considerações sobre currículo.

Neste momento, optamos por abordar questões específicas sobre alfabetização de jovens e adultos, entendida como um processo de apropriação das diferentes linguagens nas diversas áreas do conhecimento, que se iniciou muito antes de o sujeito buscar o ensino sistematizado e que se desenvolve durante todo o processo educativo.

Como primeira aproximação assume um caráter de provisoriedade, e registra-se a necessidade de continuar os estudos: o conhecimento mais aprofundado da realidade da Educação de Jovens e Adultos no que se refere ao funcionamento do Ensino Supletivo, dos Centros de Educação de Adultos (CEAs) e dos Núcleos Avançados de Ensino Supletivo (NAES) entre outros, o aprofundamento das particularidades deste tema, e principalmente desenvolver discussões nas diversas áreas de ensino (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte...), levando-se em consideração a especificidade do ensino de jovens e adultos, como questões a serem extensamente trabalhadas nos próximos anos.

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Compreender a educação como um fenômeno humano produzido em situações sócio-históricas, num processo de conquistas e elaborações sociais de significados, nos permite apostar numa educação de jovens e adultos *como direito e, não apenas a idéia de resgate da oportunidade perdida – e perdida, na lógica do senso comum, por lógica própria. Não mais o argumento de suprir a escolaridade não obtida como definia a função suplência, mas a que traz a concepção de que para aprender não há idade, e que a todos devem ser assegurados direitos iguais.* (PAIVA, 1997, p. 98)

Se voltarmos o olhar para a trajetória histórica da educação de jovens e adultos, poderemos observar o caráter de reposição e suplência, em busca do tempo perdido, ficando esta modalidade de ensino, desta forma, à margem do processo educativo.

Portanto, ao deixar de questionar quem são os sujeitos que buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os motivos pelos quais foram excluídos da educação regular, as propostas com tais concepções acabam ocultando na maioria da vezes *as questões mais graves, colocadas no fracasso da escola básica e no injusto sistema social que empurra também os menores para o mercado de trabalho, na luta pela sobrevivência das famílias.* (PAIVA, 1997, p. 97)

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos passa a ser incluída no rol das reivindicações educacionais a partir da década de 30, com a transformação da estrutura econômica urbano-agrícola-comercial em um modelo industrial emergente exigindo um preparo intenso das forças do trabalho, uma nova qualificação de mão-de-obra e até mesmo uma mudança radical na vida da população. Mão-de-obra

esta que exigia uma nova qualificação – principalmente no que se refere à decifração do código escrito do tipo de mensagens, manuais de funcionamento do maquinário, ordens e outros textos de utilidade para a indústria. Antes que se fizesse premente esta necessidade o uso da escrita era raro.

Bem-adaptada ao feitio e à natureza das comunidades rurais, a comunicação oral passou a ser insuficiente nas empresas e na organização progressiva dos aglomerados urbanos. Desenraizado ou de passagem, o operário precisava, para ser rentável e sobreviver, buscar informação em outro lugar que não mais a transmissão oral. A expansão industrial supunha que os meios de acesso à escrita fossem rapidamente enxertados em indivíduos até então mergulhados em relações humanas ao alcance da voz. (...) Exceto em alguns arrendamentos e contratos, o uso da escrita era muito raro e consistia em assinar e consignar indicações de preços, quantidades, datas, etc.. Era muito mais importante saber inscrever para lembrar-se do que saber ler para descobrir. O mundo industrial, por sua vez, precisará de trabalhadores e cidadãos capazes de obter informação em textos de que estes não são autores. Essa será a função da escola. (FOUCAMBERT, 1994, p. 107)

A escola passa a formar o indivíduo letrado que interessava para o projeto capitalista de modernização do Brasil.

O processo de industrialização provocou inúmeras mudanças no cenário brasileiro, especialmente o êxodo do homem do campo para a cidade, gerando novas concentrações urbanas e novas necessidades, o que levou o Governo Federal a determinar responsabilidades aos Estados e Municípios no que se refere à sistematização da Educação Fundamental.

Em 1947, em função da necessidade de aumentar as bases eleitorais para sustentação do governo central, desencadeou-se a Campanha de Educação de Adultos, em que se pretendia uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses e a condensação do curso primário em sete meses. Num curto período de tempo, foram criadas várias Escolas Supletivas. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país.

As vozes teóricas passaram a denunciar o curto período destinado à alfabetização e os encaminhamentos metodológicos adotados.

Com isto e com o avanço da modernização, a escola continua sendo necessária para um número cada vez maior de brasileiros, e o Estado e setores privados passaram a oferecer cursos noturnos, como opção para alunos trabalhadores. Surgem organizações de luta pelos problemas sociais e, entre estes, também pela educação. Neste contexto, ganham força as idéias de Paulo Freire, que pensa a alfabetização de adultos com um sentido de conscientização e leitura de mundo.

No período entre 1961 e 1964, multiplicam-se os programas de Alfabetização e Educação Popular, orientados pelas idéias de Paulo Freire, que posteriormente foram interrompidos pelo golpe militar. O governo passou a controlar as iniciativas com o lançamento do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), de caráter assistencialista e conservador, em vigor até a década de 80.

A Lei 5692/71, por sua vez, apresenta uma concepção de EJA com caráter tecnicista,

alentada pelos “sucessos” do milagre econômico que florescia, à custa dos direitos humanos, da exclusão... Havia que se fazer, do jovem e adulto não escolarizados, trabalhadores qualificados, pelo uso da leitura, da escrita e do cálculo, conformando o novo conceito de alfabetizado. Havia que fazê-los produtivos, capazes de, valorizadas suas potencialidades pela educação, tornarem-se um capital necessário e engajado no sistema capitalista. Para os que conseguiam vencer as barreiras de serem trabalhadores e estudantes em seu tempo não apropriado pelo capital, o modelo acenava com a “ascensão social” e atribuía, aos que não conseguiam, “a culpa” pelo próprio fracasso. (PAIVA, 1997, p. 95)

Deste modo, negava-se a história e o saber social do trabalhador e valorizava-se o conhecimento escolar que se transferia intacto do ensino regular para o supletivo – com a função de suprimento, suplência, qualificação e aprendizagem.

Em 1985, o MOBREAL é substituído pela Fundação Educar, não como executora de ações, mas como apoio técnico e financeiro para entidades governamentais, civis e empresas a ela conveniadas.

Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um vácuo com relação às políticas, recursos, materiais didáticos e pesquisas sobre a EJA, desarticulando-se, assim, os programas estaduais e municipais.

No entanto, o começo da década de 90, no Brasil, foi marcado pela nova Constituição Federal de 1988, que ampliou o direito de acesso ao Ensino Fundamental para todos os cidadãos, independente da idade, colocando a EJA no mesmo grau de importância dos demais níveis de Ensino.

Em função da nova Constituição Federal temos hoje, na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), o direito de todos ao ensino fundamental, mas desobriga-se o Estado do dever de concedê-la. Outra contradição presente é que a LDB reassume a EJA como modelo supletivo, mas dela exige a formação de um sujeito com pensamento autônomo e com capacidade crítica. Assim,

tem-se hoje uma nova L.D.B. Não a de nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas. Mesmo não trazendo a concepção de jovens e adultos que se desejava, pelo caráter restrito de educação que propõe, pode-se ampliar a leitura do texto legal e encontrar nele passagens por onde se trilhem caminhos mais permanentes para a educação de um segmento afastado das virtualidades do saber ler e escrever, com autonomia, no mundo contemporâneo. (PAIVA, 1997, p. 90)

Neste momento, faz-se necessário repensar uma nova concepção de ensino-aprendizagem para EJA, que venha atender as necessidades e apropriação do conhecimento, garantindo a interação deste sujeito na sociedade letrada.

QUEM É O SUJEITO QUE PROCURA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?

Trabalhar com jovens e adultos e assumir uma prática pedagógica que oportunize o desenvolvimento de competências que permitam aos alunos avanços qualitativos, no uso de recursos para a resolução de problemas frente a novas situações, implica na necessidade de refletirmos sobre diversas questões.

- *Quem são os sujeitos que procuram a EJA?*
- *Quais os conhecimentos já apropriados por estes sujeitos ao ingressarem na EJA?*
- *Como lidam com o conhecimento popular, científico e com a linguagem escrita?*
- *Qual a função da EJA?*

Buscar respostas para estas questões nos faz refletir sobre as relações sociais com as quais interagem nossos alunos.

O jovem e o adulto retornam à escola motivados pelas mais diversas razões: o sonho de conquistar melhores salários, a ameaça do desemprego, a necessidade de contribuir mais eficazmente na formação dos filhos, a realização pessoal entre outros, são fatores de peso neste processo.

A própria angústia existencial do ser inconformado, buscando sempre novas respostas para os seus problemas, muito contribui para a volta à escola. O homem é um ser sedento de novas experiências.

Compreender a expectativa do aluno em busca da qualificação através do ensino, com fins de conseguir melhores salários, oportunidade de emprego, progredir é interpretar a sua consciência da realidade, ou seja, sua consciência desta expectativa, com fins de interferir no processo histórico e social. (LAFFIN, 1996^a, p. 53)

Diante disto, faz-se necessário o

...reconhecimento dos educandos, de seus modos de vida, de suas culturas, de sua condição de

*trabalhadores, assalariados ou integrantes do mercado informal ou ainda, de desempregados. Passa pelo reconhecimento das discriminações sociais, étnicas, de gênero e de tantas outras que têm estado florescendo nas escolas, reforçados pelos rituais e práticas pedagógicas e pelo **desejo de mudar*** essa ordem de relações excludentes que têm contribuído significativamente para a manutenção da subalternidade, da opressão, do analfabetismo e da reduzida escolarização – ingredientes indispensáveis para a alienação dos processos políticos e da participação social. (PAIVA, 1997, p. 101) (*negrito nosso)*

Portanto, avançar para a consolidação da cidadania requer um redimensionamento da EJA, situada no contexto da Proposta Curricular de Santa Catarina e fundamentada nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural.

Deste modo, melhorar a qualidade de vida do homem catarinense, assegurando o acesso à cultura erudita e ao conhecimento científico é condição básica para a conquista da cidadania. Proporcionar uma educação geral de boa qualidade significa cumprir os preceitos constitucionais, direito de todo cidadão.

Para alcançarmos tal intento devemos melhorar o serviço ofertado aos jovens e adultos que buscam a educação, através da ampliação do atendimento e da qualidade educativa das ações. Desenvolver uma maior qualidade educativa significa reorientar o processo educativo, de tal forma que professor e aluno interajam seus saberes diferentes sobre o mundo e, ao mesmo tempo, através deste processo dialético, realizem o ensino-aprendizagem mediante o domínio da cultura geral e da ciência acessível à escola. Cabe ainda salientar que o jovem e o adulto não escolarizados em geral são pessoas desvalorizadas socialmente, que alimentam um sentimento de inferioridade e de insegurança, havendo, então, a necessidade de os educadores, numa ação conjunta, proporcionarem um ambiente onde possa ser resgatada a sua credibilidade e autoconfiança para que a aprendizagem se processe.

Os jovens e adultos não são discriminados no trabalho e na cidadania só por serem iletrados ou não dominarem os saberes escolares básicos, mas também por não dominarem articuladamente o conjunto dos saberes e competências próprios da vida adulta, ou requeridos para a inserção “adulta” na sociedade, por exemplo: saber captar informação, selecioná-la e elaborá-la é tão central hoje para a vivência quanto as clássicas habilidades de leitura e escrita. (BELO HORIZONTE, 1995, p. 8)

Com isto, faz-se necessário explicitar os conceitos de analfabetismo, iletrismo e letramento adotados neste texto.

Para FOUCAMBERT (1994), o analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita; já o iletrismo é entendido como a falta de familiaridade com o mundo da escrita, uma exclusão com relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. Desta forma, cada um de nós poderá ser considerado iletrado em diversas áreas. O autor salienta ainda que se essas áreas são muito numerosas, até entre aqueles que foram alfabetizados observa-se uma volta ao analfabetismo e ao esquecimento das técnicas básicas que permitem utilizar a escrita, falta de utilização e de reativação.

Perante isto é possível afirmar que o que historicamente marca um **sujeito dito analfabeto** não é um déficit por parte desse sujeito, mas uma diferença que assume ao não ser letrado em função do contexto sócio-econômico em que está inserido, que valoriza a linguagem escrita.

Logo, ao analisarmos historicamente essa situação, verificamos que, conforme o contexto sócio-cultural em que o sujeito está inserido, poderão advir diversas concepções de letramento e formas diferenciadas de participação nesse letramento. Compartilhamos com MATENCIO a concepção de letramento como aquele *vinculado ao conjunto das práticas discursivas, formas de usar a linguagem e fazer/retirar sentido pela fala e pela escrita, que se relacionam a visão do mundo das comunidades, suas crenças e valores particulares. (MATENCIO, 1994, p. 20)*

Com este olhar é possível afirmar que em ... *uma sociedade letrada, apesar de a maior parte das atividades ser organizada na forma de escrita, existem, no entanto, grupos de pessoas que delas participam de uma forma tangencial, até marginal, visto que não sabem ler nem escrever. (TFOUNI, 1995, p. 67)*

É importante observar que, apesar de não saberem ler e escrever, as pessoas **participam** desse

mundo da escrita e interagem com ele desenvolvendo outros mecanismos de ação. Um fato interessante, observado num estudo de TFOUNI (1995), foi a presença de diversos elementos da escrita nas histórias orais contadas por sujeitos analfabetos.

Percebemos, com isto, que iletrismo não é sinônimo de não alfabetizado, e que os indivíduos não alfabetizados se utilizam de instrumentos mediadores para a resolução de problemas, tais como raciocínio lógico, descentração, capacidade autônoma para a resolução de tais problemas...

O fato de termos na EJA grupos de alunos de diferentes possibilidades exige estarmos atentos e percebermos os conhecimentos já apropriados por esses alunos e aos modos como esses alunos lidam com esses conhecimentos, para que possamos oportunizar a apropriação do conhecimento científico e a elaboração de novos conhecimentos.

Desta forma, problematizar o saber da experiência e compreendê-lo a partir dos conhecimentos científicos, acrescentando informações, ampliando, questionando e sistematizando novos conhecimentos, são objetivos que deveriam estar sempre presentes na educação. Uma educação que foge à pura preparação para o “mercado de trabalho”, uma vez que várias profissões tendem a desaparecer, sendo substituídas por outras tão logo se tornem obsoletas.

É preciso levar em conta que o capitalismo perante as novas necessidades do mundo econômico, cria constantemente novas relações entre a produção e o trabalhador. Ao implantar novas tecnologias, o capitalismo substitui atividades humanas por máquinas e cria novos campos de trabalho, porém restritos, bem como exigências técnicas adequadas a estes.

Neste contexto, *é preciso que o currículo e o professor contemplem uma ampla formação, para que esta prepare o homem numa visão abrangente do mundo* (LAFFIN, 1996^a, p. 92), como uma forma de promoção humana que lhe permita usufruir destas tecnologias e compreender os fundamentos que lhes dão origem, habilitando-se com isto a novas formas de viver e de transformar o mundo.

REFLETINDO O CURRÍCULO: *Trabalhando com a diversidade...*

Tornar possível uma proposta curricular que dê vez à diversidade no processo pedagógico, implica em discussões acerca da própria concepção de currículo que se pretende assumir.(...) As atuais discussões sobre Currículo deixaram para trás a concepção meramente técnica, voltada para as questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos. O Currículo assume hoje as características de um artefato social e cultural, o que o coloca na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história e de sua produção contextual. (SANTA CATARINA, 1997, p. 8)

Portanto, não constitui um elemento inocente e neutro, mas vinculado a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Sabemos que a experiência que se tem vivido na educação de jovens e adultos, de modo geral, vem mostrando o quanto a questão do currículo e da seleção de conteúdos é polêmica.

Nos cursos supletivos quase sempre a idéia defendida tem sido de superficializar os conteúdos, pois se pensa que o jovem e o adulto devem aprender mais rapidamente, ou porque detêm experiências de vida, ou ainda porque têm pressa, encobrando-se, na verdade, o fato de se julgar que o trabalho com jovens e adultos é para “resgatar” a escolaridade perdida e que, para isso, deve ser feito mais rapidamente e, portanto, precisa de menos conteúdo. De acordo com ARROYO, esta afirmação deve ser reformulada, pois, ***está presente na concepção ultrapassada de suplência e supletivo***, visto que considera adulto-educando como uma criança grande que precisa de uma segunda chance para aprender o que não aprendeu na infância.

Dado isto, ao propormos diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, a primeira questão a ser enfrentada é a concepção teórica que deverá orientar nossa prática pedagógica. A forma como agimos sempre está relacionada a determinadas teorias ou visões de mundo, e uma reflexão sobre tais teorias nos permitirá definir melhor nossos objetivos e estratégias a partir não somente da adequação dos saberes escolares à idade adulta, mas, sobretudo, incorporando novos saberes e competências próprias dessa idade.

Por sua vez, o currículo enquanto ciência crítica trabalha com questões éticas, políticas e sociais e

não só com questões técnicas e instrumentais. Assume-se um *pacto educacional* (SILVA, 1990). Nesta concepção de currículo, o trabalho do professor não é neutro, pois está acompanhado de um compromisso imbuído de intencionalidade.

Faz-se então necessário tratar o conhecimento e as opções que fazemos a partir de sua constituição social e histórica. Pensar o currículo implica em refletirmos e definirmos nossas ações: que conteúdos nós professores, trabalhamos ou pensamos que deveriam ser trabalhados na educação de jovens e adultos? Como os selecionamos? Por que os escolhemos?

O currículo, na perspectiva crítica, ao trabalhar com a apropriação do conhecimento, no ato mesmo de ensinar, precisa da criatividade dos professores e dos alunos para produzir um conhecimento emergente da cultura e da realidade em que estiver inserido. *O trabalho pedagógico se transforma num processo de criação e recriação do conhecimento, reduzindo a distância existente entre a linguagem dos conceitos abstratos e a linguagem da concretude da vida. Conceituar é adentrar nas experiências de vida.* (BUSETTI apud SÃO PAULO, 1995, p. 18)

Portanto, considera-se o cotidiano como a expressão real e concreta, pois o *conhecimento se constrói a partir da relação com o outro e com o objeto a ser conhecido, onde o aluno se reconhece no outro num movimento de ida e volta, onde o conhecimento das diferentes áreas forma uma totalidade articulada entre si, que transforma a forma de pensar o mundo, para nele agir.* (ibidem, p. 19)

Entender o currículo nesta perspectiva, que respeite as diferenças de gênero, religião e de etnia, as manifestações regionais e a cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção histórico-social, fundada na interação de teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem como uma relação predominante de troca de saberes, é o que consideramos primordial para todos os envolvidos na EJA, no sentido de tomar novas posturas em sala de aula.

Assumir esta interação implica em que façamos uma reflexão sobre a atual organização no Ensino de Jovens e Adultos, oferecido nos Centros de Educação de Adultos (CEAs) e Núcleo Avançado de Ensino Supletivo (NAES), bem como sobre seus recursos didáticos. A organização do conhecimento em módulos de ensino com oferta de atendimento individualizado, numa tentativa de respeito e de oportunizar ao aluno trabalhador em seu tempo disponível o acesso à educação a que tem direito, não significa que não devemos pensar num encaminhamento metodológico fundamentado numa perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento.

Isto significa que se deve garantir um espaço em que se privilegiem as interações e as trocas das diferentes experiências dos sujeitos, ou seja, que se assuma a possibilidade de formação de grupos heterogêneos como fator positivo no processo de ensino-aprendizagem, porque

... 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 conhecimento de cada (...) [sujeito] (e do professor) imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visão do mundo, confrontos, ajuda mútua e conseqüente ampliação das capacidades individuais. (REGO, 1995, p. 110)

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Um olhar para os caminhos já percorridos...

Pensar a Alfabetização de Jovens e Adultos na busca de um constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural implica no entendimento de que os sentidos e significados da alfabetização evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais.

Deste modo, segundo FREIRE (1994), não podemos pensar numa alfabetização de jovens e adultos centrada no autoritarismo e na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo professor ao educando; ao contrário, o que se propõe é uma alfabetização como ato do conhecimento, como ato criador e como ato político.

Neste sentido assume-se neste documento a concepção de alfabetização da Proposta Curricular

(1997), que a entende como um processo interativo e interdiscursivo²² de apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento) produzidas culturalmente.

Recomenda-se a leitura do documento de alfabetização, no que se refere a seus fundamentos teóricos, resguardando-se, no entanto, as especificidades do educando jovem/adulto, ou seja, requer que se *...construa um caminho próprio, didaticamente, pensando as situações concretas da existência deste segmento da população, suas vidas, dentro das relações do mundo do trabalho e numa articulação do pensamento universal e universalizante.* (FUNDAÇÃO ROQUETTE PINTO, 1997, p. 3)

E, desta forma, oportunizar o novo exercício de cidadania da leitura e da escrita que se inscreva nas condições concretas de vida humana e que permita ao sujeito intervir nestas condições.

Não é possível ignorar o fato de que, ao recebermos os alunos na EJA, a maioria já vivencia e interage no seu cotidiano com uma diversidade de portadores de textos e que, portanto, não será o professor a dar início ao processo de alfabetização do aluno. O que requer, em termos de encaminhamento metodológico, que ao receber estes alunos o professor busque quais são as possibilidades de leitura e escrita de que o indivíduo dispõe no seu ambiente social e aos quais tem acesso.

Uma das sugestões seria que o professor, através de uma produção coletiva de texto, fizesse um levantamento e registrasse tais possibilidades:

- *O que representa a escrita para estes alunos?*
- *Com que mecanismos de representação o aluno chega para o processo de alfabetização?*
- *Quais são os sabores sobre a escrita deste aluno?*
- *Quais são os objetivos de escrita com os quais ele já interage?*
- *Que sentidos e usos ele faz com esta escrita?*
- *Se o aluno não lê, quem lê para ele?*
- *Como o aluno trabalha com registro de memória?*
- *Como ele lida com a oralidade?*
- *De que conhecimentos o aluno se apropriou em suas práticas sociais?*
- *O que o fez procurar a EJA?*

Em momentos de produção como esse, privilegia-se a discursividade, em que os alunos assumem o papel de quem tem que dizer, para quem dizer, por que dizer e percebem que tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita constituem meios que possibilitam estes dizeres.

E sendo assim, é preciso pensar num trabalho com a linguagem que favoreça

Que a escola dos jovens e adultos seja um espaço do encontro, onde possam falar de si, de suas experiências; trocá-las; trocar afetos e afinidades; sentimentos. Onde sejam reconhecidos e valorizados como pessoas, como trabalhadores com uma função social digna. Que as suas falas sejam levadas em conta, como a de seus professores. Que sejam considerados como interlocutores que podem ser escutados, pelo muito que têm a dizer. (PAIVA, 1997, p. 5)

Nesta perspectiva, cabe oportunizar a mediação necessária, enquanto processo partilhado entre aluno, professor e conhecimento, como forma de satisfazer as necessidades de melhor lidar com os aspectos do seu cotidiano, tais como os relacionados a trabalho, lazer, família, política, economia... que levaram este sujeito a buscar a EJA.

Assim, compreender a linguagem enquanto elemento constitutivo da existência humana, que permite olhar o dizer do outro e compreender os sentidos e a importância da palavra alheia, possibilita pensar uma prática pedagógica que oportunize ao aluno o uso da leitura e da escrita como um ato de interação com o mundo que nos rodeia. (LAFFIN, 1997, p. 01) Isto significa entender a linguagem como uma produção humana na busca de significados que tem um importante funcionalidade social.

²²Segundo SMOLKA (1991) - "O sujeito aprende a ouvir, a entender o outro pela fala e pela leitura: aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. O que significa fazer, usar, praticar, conhecer.

Olhar essa funcionalidade nos permite pensar o encaminhamento metodológico com a linguagem na alfabetização de jovens/adultos, assumindo como pressuposto o trabalho com textos (orais e escritos)

como ponto de (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E isto não apenas por inspiração ideológica de devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas, para delas ouvirmos a história, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque é no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1993, p. 135)

Logo, entende-se o texto enquanto elemento portador da palavra do outro e do conhecimento culturalmente produzido pela humanidade.

Portanto, é de suma importância que se leve em consideração os conhecimentos da escrita (enquanto código lingüístico, noção de texto e da funcionalidade social...) já apropriados pelos alunos que buscam a alfabetização.

Convém salientar ainda que, quando trabalhamos com sujeitos jovens e adultos, precisamos ter claro que, embora estes sujeitos aparentemente interajam no processo de ensino-aprendizagem de forma semelhante à das crianças, eles já desenvolvem modos próprios de elaboração e de lidar com o real, na ausência da linguagem escrita. Isto implica em pensarmos um encaminhamento metodológico que possa articular o saber dos alunos com o saber sistematizado vivenciado nas escolas nas diferentes áreas do conhecimento, assim como pensar também a organização e a seleção de conteúdos e textos significativos, voltados para a realidade do jovem/adulto.

A SISTEMATIZAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA:

- *...conhecendo os projetos de leitura e escrita dos alunos...*
- *...preciso ler para tomar corretamente meu remédio.*
- *...quero aprender a ler e escrever para comunicar-me com meus filhos que moram longe...*
- *Tenho 82 anos, até agora eu cuidei de todo mundo, dos meus filhos, dos meus netos, agora é hora de pensar em mim mesma. Por isso quero aprender a ler e escrever.*
- *...sou obrigada a ler e escrever para entender as receitas, sou cozinheira.*
- *...preciso ler e escrever para anotar os recados da patroa.*
- *...quero ler para poder tomar um ônibus sem precisar de ajuda.*
- *... se não aprender a ler e escrever perderei meu emprego.*
- *... preciso estudar para arranjar um emprego.*

Analisando estas falas de alunos que freqüentam os Centros de Jovens e Adultos (CEAs), constatam-se diversos interesses que impulsionam nossos alunos a buscarem a apropriação da linguagem escrita. Podemos perceber um forte conteúdo social presente nestas falas, que nos mostram a leitura de vida do jovem/adulto.

Como foi enfatizado anteriormente trabalhar com o sujeito jovem/adulto requer observar as especificidades da idade. No que se refere à sistematização da alfabetização o professor, enquanto sujeito mediador, poderá oportunizar práticas que possibilitem a interlocução com os projetos de leitura/escritura dos alunos que buscam a alfabetização: *ler/escrever para buscar informações, para agir, compreender, aprender, escolher..., estudar textos de várias áreas para construir conhecimentos, para buscar organização, registro, memória, identificação, ler/escrever por prazer, ou seja pela simples fruição do texto...* Projetos estes que poderão ser registrados pelo professor, enquanto escreva, e lidos para e pelos educandos como um texto do qual foram autores.

Aqui poderemos situar, como um possível exemplo de texto a ser trabalhado com jovens e adultos, enquanto carregado de sentidos e atualidade, uma reportagem sobre a queda da bolsa do Japão (que tem refletido no Brasil neste momento histórico), tanto no que se refere ao conhecimento da língua, como no estudo das

diversas áreas do conhecimento envolvidas e sobre os fatores e impactos que provocou no Brasil, no que se refere às medidas econômicas aplicadas pelo governo, tais como: o aumento de juros, de quanto o governo pensa economizar com estas medidas (dados este que poderiam ser calculados na matemática), quais as implicações sociais e trabalhistas destas medidas, pensar a relação social e espacial – como a queda da bolsa deu-se no Japão e repercutiu aqui no Brasil e, mais especificamente, no nosso dia-a-dia (história e geografia), além de outras análises possíveis.

Isto significa que o professor deverá trabalhar textos com função social e próximos dos interesses dos alunos: textos “curtos” como contos, crônicas, reportagens, piadas, lendas, notícias de jornal, editoriais, letras de músicas, poesias etc., enfatizando o contexto histórico em que foram produzidos, pois isto confere maior significado ao texto.

Assim sendo, é possível pensar o trabalho metodológico com a linguagem (fala, leitura e escrita), baseado nas práticas de discursividade, leitura, produção de textos e análise lingüística, a partir de suas funções – onde, como e por que utilizamos a linguagem e mais especificamente a linguagem escrita em nossas vidas.

Serão estes e sobre estes textos que professores e alunos deverão discutir, ouvir, discordar, apontar elementos de concordância, de significado e de sentido, o tipo de texto, a sua estruturação; as palavras que o compõe e o sentido que estas atribuem ao texto, fazem inferenciamentos, percebem elementos de intertextualidade (estabelecem relações com outros textos que conhecem), enfim, refletem juntos sobre os elementos estruturais e lingüísticos que formam este texto, possibilitando a apropriação de muitas vozes.

Também através das atividades interativas em sala de aula devemos encaminhar a produção de textos pelos alunos, que pode e deve ser feita inicialmente no coletivo, para mais tarde ser realizada em grupo, em duplas ou individualmente.

O trabalho de produção de textos é extremamente rico, pois nos permite verificar avanços e recuos no processo de desenvolvimento da atividade de escrita dos alunos. *Centrar o ensino na produção de textos é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala, quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.* (GERALDI, 1993, p. 165). Mas para isto é preciso ter clareza para que tanto o texto impresso como os textos dos alunos não sejam utilizados como pretextos para o aprendizado de gramática ou de palavras: não podemos trabalhar com significação e com o domínio do código como instâncias separadas, pois, segundo GERALDI, para que o sujeito se assuma como locutor pressupõe que ele possa escolher as estratégias para dizer sendo necessário que o professor, junto com seus alunos, trabalhe tais estratégias.

É preciso, ainda, atenção com as outras condições necessárias para a produção de textos: quando se escreve faz-se necessário que se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, que o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (o que implica responsabilizar-se também por suas falas) e se escolham as estratégias para realizar este dizer. (GERALDI, 1993, p. 160). Deste modo, se entende a atividade de produção de textos com uma relação de interdiscursividade, em que **alguém diz algo para alguém**.

Por isto a produção deve partir de discussões anteriores, de situações reais das funções da escrita, do recontar, da reescrita, da paráfrase... e assim possibilitar o encontro dialógico, das palavras de quem escreve com a palavra do outro (quer seja escritor de outros textos, quer seja leitor de quem escreve).

As propostas de escrita devem ter clareza e serem desafiantes, interessantes, pressupor a existência de rascunhos, além de cumprirem sua finalidade: serem lidas.

Uma outra prática que deve estar presente na alfabetização de jovens e adultos é a análise lingüística. Articulada com a discursividade, leitura e produção, a análise lingüística se refere ao *...conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder se remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos e escrevemos.* (GERALDI, 1993, p. 189/190).

Entendendo que se faz a análise da linguagem em vários momentos durante as aulas: leitura, estudo, comparações de escritos e das diferentes formas de escrever, na análise de diferenças e semelhanças entre oralidade e escrita (compreendendo que a escrita não é a simples transcrição da fala, e que é permeada por um sistema complexo de relações entre grafema e fonema).

É principalmente no trabalho de reestruturação de textos que temos um momento especialmente rico para esta análise.

Após a leitura dos textos produzidos pelos alunos (individuais, em duplas, em grupos ou coletivos) o professor deve observar, de acordo com as necessidades de seus alunos, quais os objetivos da reestruturação: unidade temática, seqüência lógica, coerência, clareza, ampliação de idéias, paragrafação..., enfim, dos elementos que formam e dão sentido ao texto, trabalhando com alguns aspectos de cada vez.

O mais importante deste trabalho é que a análise dos textos dos alunos permite verificar o desenvolvimento das atividades de escrita destes: o que eles já dominam com autonomia, o que avançaram com relação a trabalhos anteriores e em que precisam ser ajudados pelo professor e pelos outros alunos enquanto sujeitos mediadores.

Após a seleção do texto (é claro, com a devida autorização dos seu(s) autor(es)), passa-se a analisar as questões em pauta.

Depois da leitura é feito o registro do texto original no quadro (ou papel) e, através da negociação/discussão com os alunos, vai-se reescrevendo o texto, melhorando-o, dando-lhe sentido, ampliando idéias de acordo com os objetivos e a autorização do(s) autor(es). É o leitor perguntando ao texto.

Realizada a reestruturação comparam-se os dois textos para analisar o que foi alterado, o por quê e como foram feitas as alterações.

Importa salientar que o trabalho de reestruturação permite ampliar as **estratégias do dizer**, uma vez que oportuniza verificar que existem diversas maneiras de escrever sobre um mesmo assunto.

É preciso saber que a apropriação da escrita sistematizada é um processo que não ocorre apenas nos primeiros momentos de estudos e que, para que o aluno aprenda a reestruturar o seu texto sozinho, é necessário um caminhar constante durante esse processo de apropriação. Aos poucos devemos trabalhar com equipes reestruturando seus textos, os textos das colegas, e oportunizar a troca de textos entre os alunos/alunos e professor – pois a escrita de um texto sempre supõe um **leitor**. Em seguida cada aluno volta ao seu texto, analisa, negocia, cede, rejeita, o reescreve e depois poderá entregá-lo ao professor para organização de um dossiê, de um livro, exposições, dentre outras atividades.

Portanto, é vivenciando o estudo e experimentando o uso da língua que o aluno se constitui como sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, o que nos possibilitará perceber os avanços e recuos que juntos, professores e alunos, enfrentaremos neste processo.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Neide A. **Letramento ou alfabetização**. Revista Alfabetização e Cidadania, n.3. ago.1996.
- ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (Orgs.) **Múltiplas Leituras da nova L.D.B.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1997.
- ARROYO, Miguel. **O Direito do Trabalhador à Educação**. In: GOMEZ, Carlos Minayo (et. al.) **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do Trabalhador**. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez. 1989.
- BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação Básica de Jovens e Adultos na Escola Plural**. Belo Horizonte. 1995.
- CHARMEUX, Eveline. **Aprender a Ler: Vencendo o Fracasso**. São Paulo: Cortez, 1994.
- CEDI . **Educação de Jovens e Adultos. Subsídios para Elaboração de Políticas Municipais**. Fórum de Políticas Municipais de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: CEDI. 1990.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. **Alfabetizar é compartilhar a construção da cidadania**. Educação de Jovens e Adultos. s.d.
- FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Alfabetização e Supletivo de Jovens e de Adultos**. Florianópolis. 1996.
- FOUCAMBERT, Jean. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam**. 14ª. ed. São Paulo: Cortez. 1994.
- _____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997.
- FUNDAÇÃO ROQUETTE PINTO. **Programa um Salto para o Futuro. Proposta Pedagógica**. Rio de Janeiro: maio 1997. (Série Educação de Jovens e Adultos).
- GADOTTI, Moacir (org.)... (et al.). **Educação de Jovens e Adultos**. A Experiência do MOVA. São Paulo: Instituto Paulo Freire. 1996.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1993.
- KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras. 1995.

- LAFFIN, Marcos. **Entre Débitos e Créditos: o lado avesso do ensino da contabilidade**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas/UNICENTRO, 1996a. [Dissertação de Mestrado]
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **As Vozes de Carolina, José e Daniel...** Campinas: Universidade Estadual de Campinas/UNICENTRO, 1996b. [Dissertação de Mestrado]
- _____. **Linguagem Escrita: Leitura, Produção e Reestruturação**. Joinville: (mimeo).1997.
- LETELIER, Maria Eugênia. **Analfabetismo e alfabetização: problemas conceituais e de diagnóstico**. Revista Alfabetização e Cidadania, n. 3, ago. 1996.
- MARTINS, Sandra Mara Bozza e SÉRKEZ, Angela Maria Batista. **Trabalhando com a Palavra Viva/A Sistematização dos Conteúdos de Língua Portuguesa a partir do Texto**. Curitiba: Renascer. 1996.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, Produção de Textos e a Escola**. São Paulo: Editores Associados/Mercado das Letras. 1994.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Analfabetos na Sociedade Letrada: Diferenças Culturais e Modos de Pensamento**. Revista Travessia. 1992.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O Encaminhamento de Crianças para a Classe Especial: Possibilidades de Histórias ao Contrário**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. 1994 [Dissertação de Mestrado]
- PAIVA, Jane. **Trabalho: A Mão na Massa**. In: PROGRAMA UM SALTO PARA O FUTURO. Série Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto. 16 maio 1997.
- _____. **Desafios à LDB: Educação de Jovens e Adultos para um Novo Século?** In: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel (Orgs.) **Múltiplas Leituras da nova L.D.B.** Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed. 1997.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7ª. ed. São Paulo: Cortez. 1991.
- PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Educação de Adultos e Educação Popular**. Cadernos do MOVA. 1996.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky - Uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes. 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Mosagão (coord.). **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. Ação Educativa. Brasília: MEC. 1997.
- ROCCO, Gaetana Maria Jovino di. **Educação de Adultos: uma contribuição para seu estudo no Brasil**. - São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Educação e do Desporto. **Abordagem às Diversidades no Processo Pedagógico**. Florianópolis. 1997.
- SILVA, Teresinha Maria Nelli. **A construção do currículo na sala de aula: o professor como pesquisador**. São Paulo: E.P.U.. 1990.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez/Universidade da UNICAMP, 1991.
- TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes. 1988.
- _____. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez. 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 1989.
- _____. **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1984.

GRUPO DE TRABALHO

ARLINDO DE SOUZA - 4ª. CRE
 CLAUDETE CHADATT - 15ª. CRE
 EDITE SALETE VENTZ -14ª. CRE
 ELISABETE DUARTE BORGES PAIXÃO - SED/DISU
 ELOIR FÁTIMA MONDARDO CARDOSO - 3ª CRE
 LU CIA MARIA DOS SANTOS -3ª. CRE
 MARIA BENEDITA DE PAULA E SILVA POLOMANEI - 18ª. CRE
 MARIA CRISTINA FERRONATO - 17ª CRE
 MARILEI MÊRI SCHLÖEGL FIANCO - 22ª. CRE
 MARLENE GERALDINA DE SOUZA - 5ª. CRE
 NILTON SANTOS RÉGIS - 1ª. CRE
 PEDRO POLIDORO - SED/DISU
 SENHORINHA DE JESUS PIT PAZ - SED/DISU

COORDENADOR

PEDRO POLIDORO - SED/DISU

CONSULTORIA

MARIA HERMÍNIA LAGE FERNANDES LAFFIN