

ANA MARIA SOEK

**A ALFABETIZAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO/SOCIAL  
DE SUJEITOS NÃO ESCOLARIZADOS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico - OTP, 7.<sup>a</sup> Turma, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sônia Haracemiv

CURITIBA

2006

## **AGRADECIMENTOS**

*Principalmente, a professora orientadora e amiga, Dr<sup>a</sup> Sonia Haracemiv, pela atenção, competência, paciência e sabedoria na orientação.*

*A meu noivo e futuro esposo, Paulo Cezar Moraes, pelo amor e dedicação, principalmente nos momentos em que mais precisei.*

*A minha irmã, Francisca Soek, amiga incansável.*

*As amigas, companheiras de sala, Daniele, Daiane, Aldia e Kely, que me acompanharam nesse período e tornavam as aulas uma grande alegria.*

*A meus pais, Francisco Soek e Olanda Stival Soek e a toda a família.*

### ***Epígrafe***

*Daquilo que sei,  
Nem tudo me foi permitido  
Nem tudo me deu certeza;  
Daquilo que sei,  
Nem tudo me foi proibido  
Nem tudo me foi possível*

*Nem tudo me foi concebido.  
Não fechei os olhos,  
Não tapei os ouvidos,  
Cheirei, toquei, provei  
Ah! Eu usei todos os sentidos!!!  
( Ivan Lins)*

## RESUMO

O presente trabalho têm por objetivo discutir a relação entre processo a alfabetização e o desenvolvimento cognitivo/social de sujeitos não escolarizados. Para tanto foi necessário caracterizar a complexidade do processo de alfabetização, e analisar como se articulam as experiências dos alfabetizados da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na construção do conhecimento, verificando também a influência da mediação sociocultural na aprendizagem. Nessa lógica, discutiu-se o papel e dimensão da escolarização no desenvolvimento cognitivo/social dos sujeitos. A concepção que norteia o trabalho é de base marxista, e de influência sócio-interacionista, tendo por base, importantes estudos de Vygotsky e Freire. Para concretizar os objetivos, além do referencial teórico, foram selecionados entrevistas, falas e textos de diversos alunos em processo de escolarização. No estudo, foi possível, entender as relações entre escolarização e desenvolvimento cognitivo, identificando substancialmente que a aprendizagem está fortemente relacionada com o contexto em que se vive e com as funções sociais exercidas pelo sujeito, assim, o estudo levou em consideração a significativa relação entre o que o educando é capaz de elaborar e sua história de vida, na fase do desenvolvimento e contexto em que se situa, buscando contribuir para uma melhor compreensão do conhecimento, da cognição, da aprendizagem, do desenvolvimento humano, e da influência da escolarização nesses processos.

**Palavras chave:** Alfabetização de Jovens e adultos; processos cognitivos e de aprendizagem; desenvolvimento humano.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>2</b>
<b>CAPÍTULO I</b> .....	<b>5</b>
<b>HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL</b> .....	<b>5</b>
1.1 PERFIL DOS JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS .....	9
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>13</b>
<b>A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E DO JOVEM E ADULTO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS</b> .....	<b>13</b>
2.1 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELAS PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTA E LIBERTADORA.....	17
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>23</b>
<b>DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO: A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E INTERAÇÃO SOCIAL</b> .....	<b>23</b>
<b>CAPÍTULO IV</b> .....	<b>29</b>
<b>ALFABETIZAÇÃO, COGNIÇÃO E INFLUENCIA DA CULTURA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO</b> .....	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO V</b> .....	<b>36</b>
<b>A PRODUÇÃO ESCOLAR FRENTE A UMA NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	<b>36</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>62</b>

## INTRODUÇÃO

Diante das constantes transformações na área econômica, política, social, tecnológica e cultural, a sociedade atual têm forçado a escola a modificar seus objetivos, adequando-se às exigências do mercado de trabalho e do trabalhador.

O homem exigido pela sociedade informatizada precisa ser mais flexível, deve possuir educação geral, com novas habilidades cognitivas, capacidade de dominar a tecnologia e de aprender a aprender. Nesse sentido, a alfabetização tem um valor inquestionável, já que é capaz de incluir os sujeitos na chamada “sociedade do conhecimento”, desempenhando um papel fundamental na constituição desses, que vivem numa sociedade letrada e complexa como a nossa.

Evidencia-se muitos questionamentos decorrentes do contexto social e político atual, quando se analisa as taxas de desemprego, de analfabetismo e os problemas sociais, decorrentes da insuficiência na educação brasileira.

O presente trabalho visa discutir a relação existente entre processo de alfabetização e sua implicação no desenvolvimento cognitivo/social. Para tanto pretende-se caracterizar a complexidade do processo de alfabetização, e analisar como se articulam as experiências dos educandos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) na construção do conhecimento verificando também a influência da mediação sociocultural na aprendizagem.

Nessa lógica, busca-se discutir qual é o papel, natureza, abrangência e dimensão da alfabetização no desenvolvimento dos sujeitos.

A relevância decorre da percepção de que a temática a ser pesquisada, é necessária e imprescindível, na realidade Brasileira atual, pelo número de adultos analfabetos ainda existentes e pelos aspectos de exclusão social desses sujeitos.

O esforço em examinar essa temática pode significar uma importante contribuição para o estudo das complexas relações existentes entre os sujeitos, a educação e a cultura, mesmo porque o tema em questão, é pouco estudado e

muitas das perguntas relacionadas ao assunto não tem sido suficientemente respondidas.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, de cunho analítico, para tanto, buscou-se um referencial bibliográfico consistente, identificando no universo de referências existentes, pesquisas, artigos, revistas científicas, periódicos, livros, sites, dentre outras fontes, referências que tratam desta temática. Foi realizado também uma análise da produção de texto de educandos da EJA, buscando evidências das formas de escritas, das aspirações e modos de pensamentos desses educandos.

A concepção que norteia esse trabalho é de base marxista, e de influência sócio-interacionista, tendo por base, importantes estudos de Vygotsky.

As referências Brasileiras, são da mesma linha de concepção, incluindo importantes trabalhos de Marta Kohl de Oliveira e também as concepções de Paulo Freire sobre alfabetização de adultos.

O pressuposto básico era de que, o grau de escolaridade está diretamente relacionada com a função social que o sujeito exerce. Acreditando que as experiências individuais, estão intimamente relacionadas com o modo de pensamento que o sujeito possui, e o grau de abstração e generalização dependeria substancialmente do modo de vida e das experiências individuais.

Assim sendo, as experiências de vida no meio urbano tendem a favorecer o desenvolvimento da compreensão da linguagem letrada, já que o meio dispõe desses mecanismos. E quem não possui essa experiência, no caso de alfabetizando das áreas rurais, teriam mais dificuldades em reconhecer o código escrito.

Tinha-se também como pressuposto, de que as primeiras tentativas de escrita espontânea dos sujeitos adultos não escolarizados, teriam como base, elementos de sua vivência, como o próprio nome, ou de pessoas queridas, lugares e coisas conhecidas. E isso, deveria ser base para questões metodológicas; pois, se as tendências metodológicas aplicadas a alfabetização de adultos partissem da própria história do sujeito, de coisas conhecidas e já vivenciadas, a aprendizagem seria mais significativa.

O trabalho monográfico está organizado de forma que a seqüência dos capítulos, vão explicitando o objetivo final do trabalho.

No primeiro capítulo buscou-se contextualizar a EJA no Brasil, revendo a história e o contexto atual, assim como, identificando o educando da EJA, seus anseios, classe, questão da família, trabalho e vida social, analisando questões sobre preconceito e exclusão, traçando um perfil a partir das influências históricas.

No capítulo II refere-se principalmente sobre os conceitos da alfabetização, letramento e alfabetização. Discutiu-se também as semelhanças e diferenças do desenvolvimento e aprendizagem da crianças, jovens e adultos.

No terceiro capítulo, são destacados importantes conceitos da teoria Sócio-interacionista; formação de conceitos e a interação social, assim como a influencia da mediação sócio cultural na aprendizagem.

No quarto capítulo é discutida a relação entre aprendizagem, cultura, e o desenvolvimento humano, apresentando importantes estudos da área.

Alguns dados de um estudo empírico, a partir de produções textuais de Jovens e adultos em processo de alfabetização, são apresentados no capítulo V, buscando evidências das relações existentes entre processo de alfabetização e o desenvolvimento cognitivo/social.

## CAPÍTULO I

### HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Fazendo um resgate histórico, percebemos que foi no período colonial que ocorreram as primeiras iniciativas de educação de adultos no Brasil, as quais tiveram início com a presença dos jesuítas, e tinham caráter religioso, com objetivo de professar as idéias da Igreja Católica e impor a cultura Européia.

“Durante quase quatro séculos, observa-se o domínio da cultura branca, cristã, masculina e alfabetizada sobre a cultura dos índios, negros mulheres e analfabetos. Historicamente constata-se o desenrolar de uma educação seletiva, discriminatória e excludente.” (PAIVA, 1987, p. 58)

A primeira Constituição Brasileira, de 1824, afirmava a garantia da instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas de acordo com os documentos históricos, sabemos que a educação era cada vez mais destinada as elites. Em consequência disso, pouco a pouco, foi aumentando o número de analfabetos na população Brasileira.

Em Beisegel (1974) encontramos referência sobre a educação de adultos após a república, e segundo esse autor, 30 anos após o estabelecimento da república, o censo de 1920 apresenta ainda um índice de 72% da população acima de 5 anos analfabeta.

Com a Revolução de 30, teve início o processo de reformulação da função do setor público no Brasil, pois neste período, a Nação como um todo começou a se firmar e essa possibilidade se concretizou na Constituição de 1934.

Por meio do recenseamento geral, em 1940, a divulgação de que 55% dos brasileiros com 18 anos eram analfabetos, despertou o País para o combate nacional ao analfabetismo, fato esse que, ligado às campanhas de alfabetização propostas posteriormente pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em países com grandes desigualdades sociais,

impulsionaram a projetar a implantação de uma rede de ensino primário supletivo para adultos analfabetos. (PAIVA, 1987, p.134)

Somente após a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos passa a ser entendida como uma educação diferente a do ensino regular. Esse período é fortemente marcado por campanhas nacionais de alfabetização em massa, realizadas pelo governo federal de forma centralizada, assistemática, descontínua e assistencialista, visando atender predominantemente a população do meio rural.

Em 1958, foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo que tinha o plano de oferecer oportunidade de alfabetização em cinco anos a toda população de 7 a 15 anos, juntamente a serviços assistenciais. "Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram" (HADDAD, 1987, p. 14).

Em 1962, sob inspiração do Ministro Darcy Ribeiro, a educação de adultos começa tomar forma mais definida. Neste mesmo período, começam a aparecer os trabalhos do educador Paulo Freire, como a experiência em Angicos (Rio Grande do Norte), que em 45 dias, alfabetizou 300 trabalhadores, sem a tradicional cartilha, com uma perspectiva de educação para libertação dos oprimidos.

Pedagogia do oprimido como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvendando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1983, p. 44)

Os movimentos de educação popular, dessa época, trabalhavam com uma perspectiva político-cultural e envolviam a igreja, partidos políticos de esquerda, estudantes e outros setores, constituindo forças políticas que ultrapassavam os limites do debate sobre a Lei de Diretrizes e Bases, que se articulava no congresso, desde 1948.

Neste momento, há várias mudanças no campo das políticas sociais e, em especial na educação de adultos. Pessoas e grupos que estavam até então voltados para os trabalhos de educação popular foram reprimidos e os responsáveis expulsos do País. Conforme afirma Paiva (1987, p. 259)

A multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado (...) a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundido novas idéias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrollável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras.

Depois de 1964, houve um reordenamento político para proporcionar condições para o desenvolvimento do modelo capitalista, com repressão direta aos trabalhos desenvolvidos na educação popular, foi então que a educação básica para adolescentes e adultos ficou nas mãos dos governos autoritários.

Em dezembro de 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) por meio da lei nº 5.379, este atingiu nos quatro primeiros meses uma média de 500.000 alunos e mostrou, ao mesmo tempo, a necessidade de dar continuidade aos cursos e de estabelecer, posteriormente, o ensino supletivo, em 1971, por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692. (PAIVA, 1987, p. 197)

Nesse contexto, passou-se a entender a política educacional de adultos como incorporação das práticas de temas ligados ao desenvolvimento, como: educação e investimento, teleducação e a tecnologia educacional, ou seja, a educação era alinhada ao modelo global, buscando racionalizar os recursos e estabelecendo metas.

O MOBRAL tem atuação até 1985, quando após a avaliação dos resultados, é transformado em FUNDAÇÃO EDUCAR (Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos).

Nesse período são criado no Paraná os CES (Centros de Estudos Supletivos), e atualmente são denominados de CEEBJAS (Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e adultos).

De 1981 a 89 as taxas de analfabetismo mantiveram-se substancialmente distintas. Apesar das quedas observadas, ao final desse período a taxa de analfabetismo da população rural situava-se num patamar bastante alto.

Com a constituição promulgada em 1988, o dever do Estado com a educação de jovens e adultos é ampliado ao se determinar a garantia de "ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os

que a ele não tiveram acesso na idade própria” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Com a extinção da Fundação EDUCAR no ano de 1990 - ano em que a UNESCO institui como o Ano Internacional da Alfabetização - o governo Federal omite-se do cenário de financiamento para a educação de jovens e adultos, ocorrendo a cessação dos programas de alfabetização até então existentes.

Neste mesmo ano, realiza-se em Jomtiem, Tailândia, a conferência Mundial de Educação para todos, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial, explicitando a dramática realidade mundial de analfabetismo de pessoas jovens e adultas.

Adentrando a década de 90, no limiar do século XXI, o Brasil apresentava um quadro com 20% da população total com 15 anos ou mais, analfabeta. Esse quadro revela-se ainda mais severo se considerarmos o contingente de analfabetos funcionais, ou seja, aqueles com escolaridade média dessa faixa etária inferior a quatro anos de estudos.

Ainda na década de 90, é promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, Lei Nº 9394/96, na qual a EJA passa a ser considerada uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufruindo de uma especificidade própria.

Na segunda metade da década de 90, evidenciou-se também um processo de articulação de outros segmentos sociais como ONGs (Organizações não Governamentais), Movimentos Sociais, Organizações Empresariais, “Sistema S”, Alfabetização Solidária, Universidades entre outros, buscando debater e propor políticas públicas para educação de jovens e adultos. Nesse período passam a articular-se movimentos que dão origem aos Fóruns de EJA, ENEJAS (Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos) e no Paraná, os EPEJAS (Encontros Paranaenses de EJA), assim como outros Estados passam a articular seus próprios Fóruns.

A partir do ano 2000, a educação de jovens e adultos vem se intencificando, ganha novos rumos a partir de uma grande retomada contra o analfabetismo, a criação do “Programa Brasil Alfabetizado”. O governo, a partir de campanhas

educativas nessa modalidade escolar, pretende acabar com o analfabetismo, e garantir continuidade aos estudos.

Muitas instituições não governamentais, a partir do incentivo do governo aderem a campanha que, a grosso modo, dá algum resultado, contudo, ainda é insuficiente se considerarmos todas as demandas existentes para uma educação de qualidade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), realizada em 2000 indica que, naquele ano, havia no Brasil 13,60%, ou seja, cerca de 16 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e 33 milhões de analfabetos funcionais, conceito que define as pessoas com menos de quatro anos de estudo.

No Paraná, de acordo com a pesquisa realizada pelo IBGE/Pnad, 2001, o número de analfabetos corresponde a mais de 600 mil habitantes (8,6%) que não sabem ler e escrever, liderando o analfabetismo no Sul do País. Uma das explicações possíveis está no fato de que o índice de analfabetismo da área rural bem maior, uma vez que a população rural do Paraná é proporcionalmente maior que a dos demais Estados do Sul.

Esses dados requerem reflexão e questionamento, pois como afirma Gadotti (1998, p. 103), deve-se levar em conta que o analfabetismo é um problema político e que a sua superação dependerá de uma profunda mudança social e política. Somente uma distribuição justa da renda, salários condizentes, habitação, saneamento, enfim, uma democracia com igualdade de oportunidades para todos, elevará a condição de analfabetos.

### 1.1 PERFIL DOS JOVENS E ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS

Para compreender o perfil, da população jovem e adulta não alfabetizada, é necessário fazer uma retrospectiva histórica do Brasil e contextualizar quem são os jovens, adultos e idosos analfabetos na sociedade atual. Requer também, conhecer a história de vida e cultura, entendendo-os como sujeitos com diferentes

experiências de vida e que não tiveram acesso à escola devido a diversos fatores de ordem econômica, social, política, geográfica e cultural.

Esses sujeitos possuem uma bagagem de conhecimentos adquiridos em outras instancias sociais visto que, a escola não é o único espaço de produção e socialização dos saberes. Essas experiências de vida são significativas ao processo educacional e devem ser consideradas. Como afirmava Freire (1997, p. 30) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Para Arroyo (2001, p. 15), falar dos educandos da EJA é “falar sobretudo do jovem, adulto, trabalhador, pobre, negro, oprimido e excluído”.

Isso se evidencia nas estatísticas, visto que os percentuais abrangem geralmente, determinados “tipo sociais”. Por exemplo, nas questões referentes a gênero e raça, evidenciam as marcas sociais da discriminação do preconceito para com os negros e mulheres no Brasil, visto que as estatísticas apontam que a grande maioria da população pouco escolarizada, estão entre os negros, 16,6% da população analfabeta do Brasil, com 15 anos de idade ou mais (IBGE/ Pnad, 2001).

Na questão de gênero, as mulheres, que em grande parte da história foram discriminadas e eram entendidas como alguém que não necessitava de alfabetização, no caso, a preparação das mulheres deveria ser para casamento e o cuidar dos filhos, é evidente a correspondência entre gênero e alfabetização, isso também é evidente nas classes de alfabetização, quando pergunta-se para as mulheres o porque não estudaram na infância, e grande parte delas respondem que os pais entendiam que as mulheres não precisam estudar. Muitas delas, vêm na educação um sonho, que só agora depois de criar os filhos é que elas realizam.

Outra questão diz respeito a localização geográfica, pois a região em que se vive esta fortemente atrelada ao fator alfabetização, assim como a distinção entre regiões rurais e urbanas.

Outro fator determinante está nas chamadas classes sociais, evidenciando-se, o fator escolaridade com a renda que a família possuiu, de acordo com IBGE/Pnad, grande parte dos analfabetos estão entre aqueles que ganham até um salário mínimo, que em 2001 correspondia a R\$ 180,00.

Na questão de faixa etária desses sujeitos é evidente a herança cultural de um País subdesenvolvido, que ainda de acordo com a pesquisa, tem em sua

grande maioria, 34% das pessoas, idosas. Nesse item também é claro a questão das políticas públicas recentes, visto que ainda produzimos jovens não escolarizados, cerca de 7% dos jovens brasileiros analfabetos têm entre 10 e 19 anos.

Falar do Educando da EJA, é falar de problemas que afligem a realidade social e da forma como eles vêm sendo constituídos pelos modelos econômicos vigentes. É ainda falar da existência de jovens e adultos sub-escolarizados, é falar da exclusão daqueles que ainda não tem acesso a escola pública, é falar da evasão e do fracasso escolar.

Oliveira (2001, p. 15) , numa análise bem substanciada argumenta

O adulto, para a educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, relativamente recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de escolaridade regular, o vestibulando ou o aluno de cursos extracurriculares em busca de enriquecimento pessoal. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida. (...) Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas da escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana.

Podemos dizer que o Jovem e o Adulto não escolarizado hoje, é o trabalhador que desde muito cedo teve que ingressar no mundo do trabalho. São advindos das classes trabalhadoras, são produtos da sociedade capitalista, que impôs-lhes desafios e a busca pela sobrevivência. Essas pessoas são origem humildes, as famílias geralmente são numerosas, vivem com sacrifícios, muito trabalho e pouco lazer. Se observarmos suas casas, são em geral pequenas, em relação ao espaço frente ao número de pessoas que nela residem, com poucos móveis e utensílios, isso quando têm casa, há casos detectados pela autora desse

trabalho, de educandos da EJA que são moradores de rua. Geralmente são pessoas que acordam cedo, dependem dos ônibus coletivos ou bicicletas, isso quando não vão a pé para o trabalho, e quando têm trabalho. Alguns levam almoços, a chamada marmita, outros sobrevivem com uma refeição diária, isso quando têm comida.

Com muito sacrifício eles acumulam responsabilidades profissionais, doméstica e algumas educacionais. Pois só agora têm a oportunidade de voltar a escola. E vêm nisso uma perspectiva de futuro melhor, diferente da realidade que vivem. Dispõem a freqüentar cursos noturnos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. A maioria, principalmente os mais jovens nutrem também a esperança de prosseguir nos estudos e ter acesso a outros graus de instrução, a cursos profissionalizantes e alguns pensam na faculdade.

Descende daí a necessidade de repensar o papel, função e natureza da escola, tendo em vista a transformação individual e social que proporciona. Realmente é um desafio para continuar pensando o sentido do conhecimento e das relações com o saber acumulado e em constante transformação nas sociedades e culturas do final do século. É uma porta aberta para repensar a função da escola no século XXI, o que constitui o desafio de mudar permanentemente e de servir de instrumento de revolução aos menos favorecidos.

Não se trata apenas de repensar como as professoras estão ensinando a ler e escrever, ou dos programas de alfabetização, mas sim como essas práticas estão direcionando seus alunados para o exercício pleno da cidadania, através de uma formação continuada.

Que a escola estimule o gosto pelo saber, para isso a escola têm que ter “sabor de quero mais”. Que esses sujeitos sejam capazes de sonhar, de orientar seus filhos e suas vidas. Sejam capazes de ler até o que não está escrito. Que o perfil de excluído se transforme em perfil de cidadão plenamente incluídos nesta mesma sociedade.

## **CAPÍTULO II**

### **A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS E DO JOVEM E ADULTO: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS**

A discussão sobre as semelhanças e diferenças da alfabetização de crianças e da alfabetização com jovens e adultos, é fundamental, sobretudo porque as pesquisas sobre alfabetização e desenvolvimento humano, são geralmente realizadas com e para crianças. Contudo, sabe-se que crianças e adultos possuem universos cognitivos e interesses diferentes, logo compreender questões referentes ao desenvolvimento infantil, e aquisição da linguagem infantil é tão importante quanto conhecer esse processo e suas implicações na educação de jovens e adultos.

Entender também o processo de aquisição da leitura e da escrita como meio para uma maior participação social é fundamental para se analisar a influência da alfabetização na formação das pessoas. Se existe uma grande preocupação para a aquisição da leitura e escrita para as crianças, o que dizer então para adultos não alfabetizados, já que estão inseridos na sociedade letrada e no mundo do trabalho, que requerem esses códigos. É quase uma questão de sobrevivência.

Pinto (1991, p. 39) afirma que educação de adultos não pode ser concebida em separado da educação de crianças. “A educação é um processo histórico de criação do homem para a sociedade e simultaneamente de modificação da sociedade para benefício do homem.”

Os estudos realizados na área de aquisição da escrita têm, em sua maioria, a criança como sujeito de pesquisa. Segundo Picoli (2000, p. 104) a escolha parece óbvia, “as crianças são essencialmente os sujeitos que ainda não adquiriram a escrita.” No entanto, estamos inseridos em uma sociedade em que não há alfabetização mínima garantida a todos os cidadãos, em que os índices de

evasão ainda são grande e ainda há um contingente significativo de adultos analfabetos ou não escolarizados.

Soares (1989, p. 37) enfatiza que “o que se conhece a respeito de alfabetização de adultos é a mera transcrição do que se faz com as crianças. Esse tipo de enfoque tem influenciado o processo pedagógico das escolas, que vem tratando crianças e adultos com a mesma metodologia.”

Essas questões se abrem para uma série de reflexões a respeito da educação de jovens e adultos, submetidos ao mesmo processo que se usa na apropriação da leitura e da escrita na educação infantil, já que os interesses e processos de maturação são diferentes, assim como as disponibilidades para aprendizagem.

“O adulto analfabeto, apesar de não dominar a escrita [e talvez justamente por isso] possui algumas qualidades (...): uma memória extremamente desenvolvida, assim como capacidade para concentração, astúcia inventividade, tenacidade e aguçado sentido auditivo” diz o teórico alemão Enzwenberger (1995) a respeito das pessoas adultas não-alfabetizadas, assim podemos considerar as semelhanças e diferenças com as crianças, considerando as habilidades e decurso do próprio desenvolvimento da vida, mesmo porque o tempo e as experiências de vida são diferentes.

Nesse sentido, Becker (1986, p. 42) completa com a afirmação

a escola dentro do seu tradicionalismo, preocupa-se excessivamente com os métodos, esquecendo-se do mais importante, o desenvolvimento do aluno, sujeito que constrói o seu próprio conhecimento, não levando em conta as experiências anteriores, de vida do aluno dando muitas vezes um tratamento de criança para o adulto.

Recentemente, em pesquisa realizada pela autora desse trabalho, juntamente com outros pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (BRANCO, HARACEMIV e SOEK, 2003) foi constatado que no período diurno no Município de Curitiba, muitos professores trabalham com crianças, e no noturno com Educação de Jovens e Adultos, mesmo porque a Secretaria de Educação Municipal só admite na EJA, professores já concursados para séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que na EJA o professor faz uma espécie de hora extra, denominado de regime integral de trabalho - “RIT”.

Foi constatado também, que o professor que atua na mesma série, tanto na educação de crianças como na EJA, muitas vezes acaba utilizando os mesmos recursos didáticos, ou seja, das sobras de materiais (livro de história infantil, cartazes e cópias heliográficas, etc) da educação infantil, aplicando-os sistematicamente da mesma forma na EJA. Foi observado uma metodologia muito parecida, desconsiderando que são sujeitos diferentes e possuem experiências de vida, e motivações diferentes para a aprendizagem.

O que se observou foi que

As práticas pedagógicas estão entranhadas das concepções tradicionais de ensino, onde o papel do professor é o de mero transmissor de conhecimentos. Um transmissor destituído de auto-crítica e de competência, pois não detém o conteúdo que se propõe a transmitir e não emprega os poucos recursos de que dispõe de forma a mediar, eficientemente, a aprendizagem dos alunos. (...) Quanto aos alunos, por sua vez, foi constatados que são meros espectadores convocados a copiarem e a reproduzirem os modelos apresentados pela professora, não são colocados diante de alternativas de escolha ou de pensamento, sendo mesmo impedidos de pensar e produzir sua compreensão dos conteúdos apresentados (BRANCO, HARACEMIV e SOEK, 2003).

Isso implica necessariamente, uma reflexão sobre o papel da escola, da formação do professor, das novas concepções de ensino e aprendizagem, dos conteúdos e metodologias a serem abordados nesses processos. Que para a serem eficazes, devem ser formuladas a partir de um conceito amplo de ser humano, levando em consideração, o contexto em que esses sujeitos vivem, suas histórias de vida e expectativas de aprendizagem. E sobretudo que sujeitos diferentes aprendem diferente.

Em geral, as pedagogias aplicadas aos adultos são muito mais variadas do que as consagradas às crianças, fato esse, decorrente da maioria das pesquisas e estudos científicos serem desenvolvidos e relacionados aos aspectos cognitivos e de desenvolvimento das crianças, ainda mais em idade escolar, uniformizando concepções. No sentido de mostrar a necessidade de mais estudos relacionado à aprendizagem do adulto, Wagner ( 2000, p. 84) enfatiza:

Cabe ressaltar que há certas semelhanças entre a aprendizagem dos adultos e a das crianças, principalmente no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita. Mas também pode se notar diferenças importantes, dentre as quais, a principal talvez seja a observação de que a aprendizagem da leitura pode ter um significado pessoal muito diferente para os adultos do que para as crianças. A aprendizagem dependerá em grande parte das percepções diferentes dos

processos de aquisição. Por outro lado, tem-se suposto que os adultos em processo de alfabetização aprendem passando mais ou menos pelas mesmas etapas que as crianças. Não obstante, há uma discordância substancial nessa área, do mesmo modo que na área das teorias da aprendizagem. Enquanto não houver uma base de pesquisa mais sólida sobre aprendizagem do adulto, não poderemos extrair conclusões dignas de confiança com respeito a essas idéias.

Com essa argumentação, evidencia-se a carência de estudos relacionados aos processos de aprendizagem do adulto e as relações decorrentes delas.

A psicologia, também não tem sido capaz de formular, de modo satisfatório, uma psicologia do adulto. “Na verdade, as teorias psicológicas são menos articuladas e complexas quanto mais avançamos no processo de desenvolvimento da pessoa: sabemos muito sobre bebês, bastante sobre crianças, menos sobre jovens e quase nada sobre adultos” (OLIVEIRA, 2004, p. 24). Segundo a autora, as teorias sobre desenvolvimento referem-se historicamente, muito predominantemente à criança e ao adolescente, não tendo estabelecido, na verdade, uma boa psicologia do adulto. Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são, menos explorados na literatura da psicologia do que os referentes às crianças e adolescentes. Para ela a questão que se apresenta é, então, como caracterizar a idade adulta.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do jovem. A partir daí Palácios (1995, p. 312) coloca que

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 pode-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, que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

Em virtude das profundas transformações que vêm ocorrendo, em escala mundial, do fenômeno da globalização e da acelerada mudança tecnológica, altera-se substancialmente as concepções relativas à Educação de Jovens e Adultos.

Nos países desenvolvidos, a Educação de Jovens e Adultos é considerada hoje como educação continuada. Muitos pesquisadores tem se dedicado a

educação de jovens e adulto por essa perspectiva. Haracemiv, professora pesquisadora da UFPR, participa de um projeto junto a Universidade do Minho em Portugal, que trata dos estudos de pessoas adultas e aprendizagem ao longo da vida. No entanto, no Brasil, a EJA tem outros fins. O de resgate de uma dívida histórica em matéria de educação. As estatísticas confirma que o número de analfabetos adultos ainda existentes é vergonhoso.

Assim, as agendas de políticas públicas, devem estar voltadas para esse objetivo, sabendo que a educação de adultos não pode ser conseguida separada da educação da criança, já que se as crianças não forem à escola hoje, serão fatalmente o adulto analfabeto de amanhã.

## 2.1 PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA PELAS PERSPECTIVAS CONSTRUTIVISTA E LIBERTADORA.

O conceito de alfabetização tem mudado ao longo do tempo, de acordo com as épocas, as culturas e com o desenvolvimento das tecnologias. As habilidades de leitura e escrita deixaram de ser vistas como simples desenvolvimento de habilidades motoras para assumirem papel de habilidades culturais e sociais necessárias à vida de todo cidadão.

Há dificuldade em definir o que é ser alfabetizado, pois o processo é dinâmico, e de algum modo, se é alfabetizado todos os dias, prolongando-se por toda vida, pois o aprendizado deve ser contínuo.

Essa concepção teve influência a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1988) ao preconizarem alfabetização não um estado, mas um processo, pois de acordo com suas teorias, a psicogênese da língua escrita, e a partir de pesquisas realizadas com crianças argentinas de classe social baixa, matriculadas em escolas públicas, demonstraram que a representação da escrita nas experiências infantis, manifesta-se sobre a forma de hipóteses e se organizam em fases evolutivas seqüenciais, sendo as hipóteses, elaborações originais, próprias da criança, ocorrendo de modo semelhante com todos os aprendizes, variando apenas a idade em que elas aparecem, mais cedo ou mais tarde, dependendo das experiências que as crianças tenham com a escrita.

As descobertas das autoras, têm permitido fazer uma revisão dos pontos fundamentais no processo de alfabetização até então utilizados com crianças. Elas investigam o processo de aquisição da escrita com crianças, vinculando-o ao desenvolvimento cognitivo, tal como é visto na teoria Construtivista descrita por Piaget. Nessa teoria, o sujeito cognoscente é aquele que aprende basicamente por meio de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e constrói suas próprias categorias de pensamento, ao mesmo tempo que organiza seu mundo. Além disso, constatou-se que há uma semelhança entre os níveis de desenvolvimento da escrita e o caminho percorrido pela humanidade até a construção da escrita alfabética.

Ainda de acordo com as autoras, a construção do conhecimento elaborado pela criança, é um processo no qual se passa por diferentes níveis, até compreender o sistema alfabético da escrita. Em diversas obras, elas explicam através das interpretações realizadas com as idéias construtivistas, que foi possível constatar que a criança passa por quatro níveis diferentes no processo da aquisição da língua escrita, sendo eles: nível pré-silábico, silábico, silábico alfabético e, finalmente, o nível alfabético de escrita.

Assim, se atingindo todos os níveis, a compreensão do sistema da escrita estará completo, embora nem sempre a produção corresponda ao convencional, ou seja, o ortográfico, pois o domínio depende do uso, da vivência e compreensão de todos os símbolos utilizados na escrita, bem como dos mais diversos tipos de textos presentes no cotidiano do sujeito.

As autoras destacam ainda, que muito antes de serem capazes de ler as crianças tentam interpretar os diversos textos que encontram ao seu redor. Contudo, esta interpretação, deve ser estudada porque aceitar a realidade dos processos de assimilação implica, também, aceitar que aprendizagem não começa do zero.

Logo, o estudo pormenorizado do que a criança traz consigo antes de iniciar o processo de alfabetização é essencial para saber em que bases será possível iniciar tal processo.

Carrher (1986, p.32) completa esse raciocínio

A criança que aprende a ler e escrever é um ser que pensa e que busca compreender o sentido do mundo de objetos das coisas que a circundam. É

preciso, portanto, conhecer melhor o pensamento da criança, levando em consideração o seu desenvolvimento cognitivo, para que a aprendizagem da leitura ocorra além dos limites das respostas treinadas e memorizadas.

Nesse sentido, nos aproximamos muito da teoria de Paulo Freire, ao preconizar que a alfabetização deve partir daquilo que o educando já sabe, ou seja, do seu contexto, de suas histórias de vida. Não há formação sem o exercício da criticidade e autonomia, ele afirma, indicando que a melhoria da prática educativa, só vai se realizar se todos os envolvidos com a educação se sentirem incluídos e se for respeitada a leitura de mundo de cada um, como ponto de libertação e autonomia, libertando o pensamento das tradições desumanizantes, não sendo mais objeto, é sim sujeitos. Assim, avança em sua concepção de que “a leitura de mundo precede a da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela” (1985, p. 12), reforçando a função social do aprendizado da leitura e escrita.

Tradicionalmente, a alfabetização tem sido entendida como um processo de ensinar e aprender a ler e escrever, portanto, alfabetizado é aquele que lê e escreve.

Sobre o conceito de alfabetização de jovens e adultos, Soares (2003, p. 9) argumenta que

o conceito de *alfabetizado*, que vigorou até o Censo de 1940, como aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como capacidade de escrever o próprio nome; passando pelo conceito de *alfabetizado* como aquele capaz de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capaz de não só saber ler e escrever, mas de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial, adotado a partir do Censo de 1950; até o momento atual, em que os resultados do Censo têm sido freqüentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNADs), pelo critério de anos de alfabetização, em função dos quais se caracteriza o nível de *alfabetização funcional* da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita.

Já para Freire (1991) na visão libertadora de educação, estar alfabetizado tem um significado muito mais abrangente, na medida em que vai além do domínio do código escrito, pois, enquanto prática discursiva, possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam

pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. Seu pensamento pedagógico tem influenciado uma concepção de alfabetização, que dá sentido a educação permanente quando afirma que o processo de alfabetização que se inicia pela aquisição da leitura e da escrita, se prolonga pelo resto da vida, nas condições sociais da existência humana. Para tanto, propôs o uso das palavras geradoras na alfabetização em EJA, dessa forma é possível empregar processos mentais de análise e síntese, juntamente com a problematização da situação existencial em que vive o alfabetizando. Teve como meta trabalhar a educação, visando "criar procedimentos educativos que favorecessem o despertar da consciência crítica e que levassem à formação da personalidade democrática" (BEISIEGEL 1982, p. 93). Exemplificando a nova compreensão do diálogo que se dá em caráter político, evidenciado em todas suas obras.

A característica problematizadora do diálogo, proposta por Freire, se aproxima das concepções marxistas e dialéticas de humanização dos homens e das explicações da vida em sociedade. Podemos dizer que ele capta o sentido histórico e político do conhecimento e da teoria educativa que tem papel crítico e revolucionário.

Dentre suas obras, umas das quais, mais influenciou práticas educativas, foi *Pedagogia da Autonomia* (1997) na qual fez a crítica a política neoliberal que se instalou na sociedade, contribuindo para uma ideologia fatalista e desumana. Faz um convite para a prática da ética universal do ser humano, que liberta, gerando melhores condições de vida e condenando a exploração. Denuncia o ensino bancário que tem por finalidade a transferência de conhecimentos. Afirma que o ensino deve ser democrático na qual educadores e educandos troquem conhecimentos.

Pode-se extrair do texto idéias que denotam o caráter e até a essência da pedagogia da autonomia no sentido mais amplo do termo que envolve a participação de toda a sociedade

Gosto de ser homem, de ser gente decente, que porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "**destino**" não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de

quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser objeto, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1997, p. 58-59)

De acordo com essa visão, o papel da escola deveria ser o de selecionar e organizar dados que se mostrem necessários para que as crianças e adultos reflitam sobre a escrita que estão elaborando, facilitando e agilizando o processo de construção leitura/escrita.

Voltando a questão da aprendizagem da leitura e da escrita, tanto em crianças como em adultos, percebe-se que o conceito de leitura utilizado na escola, ainda é de que ler é decodificar palavras. E escrever muitas vezes se reduz a uma cópia das propriedades formais do sistema de escrita, ou seja, escrever letras, que formam palavras, esquecendo do fundamental, ensinar que palavras possuem significados, e significados diferentes, dependendo dos sujeitos e do contexto.

É sabido que não se escreve sem conhecer as características do sistema de escrita, porém, os resultados já divulgados pela mídia sobre a competência de leitura e escrita de nossos alunos em testes nacionais (SAEB) e internacionais (PISA) demonstram que ao longo de todos esses anos, o conhecimento das características do sistema, essência do processo de alfabetização tradicional, não levou ao domínio pleno das capacidades de leitura e escrita.

Para que a aprendizagem seja compreendida, o aprendido deve ter relação com a própria vida dos educandos e do educador, quer dizer, há de ser interessante para eles. Supõe que a educação escolar deva possibilitar a aquisição de novas estratégias que permitam ir além do mundo tal qual se está acostumado a percebê-lo através dos códigos lingüísticos e signos culturais estabelecidos.

Reflexão e diálogo, permitam pensar a respeito da vida cotidiana e da prática na atualidade, como também desenvolve o discurso e linguagem crítica de modo a promover mudanças. Nesse contexto afirma Freire (1985, p.30), “o homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo... ninguém pode estar no mundo e com os outros de forma neutra”.

Aprender a ler, e escrever, é uma conquista que não beneficiará apenas o indivíduo, mas toda um coletividade, daí também o sentido de socialização, do viver em sociedade.

### **CAPÍTULO III**

#### **DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO: A FORMAÇÃO DE CONCEITOS E INTERAÇÃO SOCIAL**

O aprendizado é essencial para o desenvolvimento do ser humano e se dá, sobretudo, pela interação social. Esse é o grande postulado de Vygotsky.

Esse estudo partiu da premissa de que mudanças significativas ocorrem no pensamento dos jovens e adultos no decorrer do processo de alfabetização. Contudo, de acordo com os estudos da área, percebe-se divergências. Por um lado, a alfabetização tem sido considerada “um divisor de águas”, que polariza sujeitos com modos de desenvolvimento cognitivo distintos, por outro, a influência da n sobre a cognição tem sido rejeitada, pressupondo a não existência de diferenças essenciais entre os modos de pensar e aprender dos sujeitos escolarizados e não escolarizados.

Nesse sentido, a idéia de que quanto maior for o aprendizado maior será o desenvolvimento, não se justifica. A pessoa só aprende quando as informações fazem sentido para ela, quando ela pode interagir com o meio e com outros. Assim pressupõe a teoria sócio-interacionista, considerando que indivíduo não nasce pronto nem é cópia do ambiente externo, que em sua evolução intelectual há uma interação constante e ininterrupta entre processos internos e influências do mundo social.

Para Vygotsky (1993), a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem, de ser biológico em ser humano. É pela aprendizagem, nas relações com os outros, que construímos os conhecimentos que permitem nosso desenvolvimento mental. Para ele, a criança nasce dotada apenas de funções psicológicas elementares, como os reflexos e a atenção involuntária, presentes em todos os animais mais desenvolvidos. Com o aprendizado cultural, no entanto, parte dessas funções básicas, transforma-se em funções psicológicas

superiores, como a consciência, o planejamento e a deliberação, características exclusivas do homem.

De acordo com seus estudos, essa evolução acontece pela elaboração das informações recebidas do meio. As informações nunca são absorvidas diretamente do meio. São sempre intermediadas, explícita ou implicitamente, pelas pessoas que nos rodeiam, e são sempre carregadas de significados sociais e históricos.

Assim sendo, nenhum conhecimento é construído pela pessoa sozinha, mas sim em parceria com as outras, que são os mediadores. Para ele, a evolução intelectual é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de conhecimento para outro. A fim de explicar esse processo, ele desenvolveu o conceito que definiu como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (OLIVEIRA, 1995, p. 60) A autora completa:

A zona de desenvolvimento proximal refere-se, assim, ao caminho que o indivíduo vai percorrer para o desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas no seu nível de desenvolvimento real. A zona de desenvolvimento proximal é, pois, um domínio psicológico em constante transformação; aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã. É como se o processo de desenvolvimento progredisse mais lentamente que o processo de aprendizado; o aprendizado desperta processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão tornar-se parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo.

Outra questão que Vygotsky deixa claro em suas obras é a relação entre desenvolvimento e aprendizado, que são relacionadas desde o nascimento, para ele

O desenvolvimento não é um processo previsível, unilateral ou linear, ao contrário, ele é construído no contexto, na interação com a aprendizagem. O processo de formação do pensamento é despertado e acentuado pela vida social e pela constante comunicação que se estabelece, a qual permite a assimilação da experiência de muitas gerações. O pensamento é culturalmente mediado, e a principal mediação entre sujeito, objeto e mundo é a linguagem. (VYGOTSKY, 1994, p. 114)

Essas idéias a respeito do processo de formação do pensamento e aprendizagem, são coerentes com a concepção das relações que existem entre pensamento e linguagem. Para ele, a palavra, encontra-se na origem da formação de um conceito e, na medida em que se internaliza, transforma-se em mediador, como signo, do processo.

Nesse sentido afirma Luria (1987, p. 203), “a palavra é o meio de generalização criado no processo histórico social do homem”. Contudo, a formação dos conceitos dependem fundamentalmente das possibilidades que o indivíduo tem e das interações que estabelece. Tanto é assim que as diferentes formas de generalização e abstração não foram, e ainda não são, acessíveis a todos os membros das diferentes sociedades.

Logo, é partir das experiências com o mundo objetivo e do contato com as formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência, que o indivíduo vai então construindo sua estrutura conceitual, seu universo de significados. Segundo Oliveira (2004, p. 24) “esse é um processo que ocorre ao longo do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente e persiste na vida adulta. O indivíduo está sempre adquirindo novos conceitos, incorporando novas nuances de significado a eles e reordenando as relações entre os conceitos disponíveis.”

Esse processo permanente de construção conceitual do indivíduo, baseia-se nos mecanismos de funcionamento intelectual, na mediação simbólica fornecida pelo contexto cultural no qual se vive, e na configuração específica de suas experiências pessoais.

Logo, é nesse sentido, que a análise a cerca da influencia da alfabetização na vida das pessoas não pode considerar apenas os aspectos escolares, já que o desenvolvimento perpassa por todo um contexto social. Assim levando em conta também os estudos de Paulo Freire, de que é necessário partir da realidade e da experiência de vida dos educandos, é que a aprendizagem será mais efetiva e significativa. Na verdade, o processo de aprendizagem pelo qual todas as pessoas passam, ao longo de toda a vida, dentro e fora da escola, tem diferenças substanciais pois aprender na vida e aprender na escola ocorrem de formas distintas.

Assim também pressupõe a teoria de aquisição dos conceitos de Vygotsky, embora considere a aquisição de conceitos como um processo único, diferencia dois sistemas de aprendizagem dos mesmos: formação de conceitos cotidianos ou espontâneos e formação de conceitos científicos.

Para ele, os conceitos cotidianos, se originam da experiência pessoal, por meio de uma relação direta com objetos concretos e os conceitos científicos, se originam do aprendizado em sala de aula, por meio de um conhecimento sistemático de muitas coisas que não se pode ver ou vivenciar.

Isso pode ser observado numa experiência em sala de aula, em que a educadora questionava o educando, um senhor de 48 anos, que cursava o ensino noturno supletivo, sobre como identificar o solo próprio para o plantio. O educando respondeu:

\_ Só de pegar, de sentir e de cheirar, eu sei que o solo está pronto para o plantio.

A educadora considerou sua resposta errada, acusando-o de não ter estudado o conceito no livro, em que constava que solo próprio para o plantio, é um solo humífero, com quantidade adequadas de água, argila, areia e principalmente matéria orgânica em decomposição.

O educando ficou muito revoltado com a acusação e responde a educadora:

\_ Se eu não tivesse lido o livro, eu não saberia que o meu solo estrumado tinha um nome engraçadinho para vocês.

O educando realmente compreendeu o conceito de humífero, mas a educadora teve dificuldade em trabalhar um conceito cotidiano, do educando, e aproximar ao conceito científico, exigido na escola. (HARACEMIV, 1989)

Os conceitos cotidianos ou espontâneos formam-se no contexto da interação social, e neles a atividade consciente do sujeito se orienta aos objetos, quer dizer, o sujeito não é consciente de seus próprios conceitos; seu pensamento se caracteriza pela falta de conhecimento das relações, já que, mesmo que as manipule, o faz de maneira não intencional. São carregados de experiência pessoal, estão diretamente ligados aos objetos concretos do mundo: generalizam coisas, percorrendo um caminho ascendente que vai do concreto ao abstrato.

Vygotsky (1993) considera os conceitos científicos como os verdadeiros. Estes são adquiridos no âmbito da instrução e provocados por causas diversas.

Para ele os conceitos científicos envolvem uma atitude mediada em relação aos objetos: referem-se a outros conceitos, são generalizações de generalizações, que constituem sistemas; percorrem um caminho descendente que vai do abstrato para o concreto, fazendo com que, num primeiro momento, se reconheça melhor o próprio conceito do que o objeto que ele representa.

O domínio dos conceitos científicos possibilita um tipo de pensamento desvinculado dos objetos concretos e das experiências práticas, abstraído do contexto real imediato, que se caracteriza por uma atitude mediada em relação aos objetos concretos, a partir de relações hierárquicas entre conceitos e generalizações de conceitos.

Portanto, a diferença entre a formação de um tipo de conceito e outro, reside em que na formação dos conceitos espontâneos, a consciência se orienta nos objetos, enquanto que na dos científicos, a consciência se dirige aos próprios conceitos, ao ato do pensamento.

A alfabetização, por sua vez, possibilita desenvolver modalidades de pensamento bastante específicas, possuindo um papel diferente e insubstituível, na apropriação da experiência culturalmente acumulada, por meio da aquisição de conceitos científicos, argumenta Vygotsky (1993). Justamente por isso, ela representa o elemento imprescindível para a realização plena do desenvolvimento psíquico dos indivíduos já que promove um modo mais sofisticado de analisar e generalizar os elementos da realidade.

Para ele, o universo da educação escolar torna acessível ao sujeito o conhecimento formalmente organizado e que o desafia a entender as bases dos sistemas de concepções científicas e a tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Nesse sentido, é que ressaltamos a importância de se adquirir formas básicas de aquisição do conhecimento, a aprendizagem da leitura e da escrita como forma de transformação do ser humano, pois

aprender a ler e a escrever, obter o domínio de formas complexas de cálculos, construir significados a partir das informações descontextualizadas, ampliar seus conhecimentos, lidar com conceitos científicos hierarquicamente relacionados, são atividades extremamente importantes e complexas, que possibilitam novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio. Isto quer dizer que as atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar (que Vygotsky chama de científico) introduzem novos modos de operação intelectual:

abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo. (REGO, 1995, p.104)

Sabemos que a relação ensino e aprendizagem é um fenômeno complexo, pois diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, isto porque a escola não é uma instituição independente, está inserida na trama social.

Da mesma forma que sabemos que uma educação voltada para a realidade existencial do sujeito e fundamentada nela, tem maior significado, pelo fato de que nossa compreensão está radicada na vivência que temos do mundo. Assim, na multiplicidade de sentidos da cultura, o educando pode aprender se o ensinado tiver sentido para ele.

Uma educação de qualidade será capaz de desenvolver pensamentos superiores, o que auxilia no desenvolvimento psíquico humano, pois a intersubjetividade existente nesse espaço e as relações ali estabelecidas ampliam o horizonte e a consciência, ou seja, modifica o modo de ver e relacionar-se com o mundo. É sem dúvida um fator de enriquecimento para o desenvolvimento social e humano.

## CAPÍTULO IV

### ALFABETIZAÇÃO, COGNIÇÃO E INFLUÊNCIA DA CULTURA NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO

Nesse estudo é levado em consideração a possibilidade de influência da alfabetização sobre os processos de cognição, partindo de uma abordagem que resignifica o papel da alfabetização no desenvolvimento dos sujeitos. Isso é evidenciado no acompanhamento de um educando, que iniciou o curso de alfabetização conhecendo poucas letras, muito tímido e retraído, aos poucos, na medida que foi se alfabetizando, foi perceptível a mudança, não só nas formas escritas, mas na mudança de comportamento, e nas novas leituras de realidade que passou a realizar, a partir da socialização e internalização de novas formas de conhecimento.

Uma vez que o desenvolvimento humano pode se dar por meio de uma multiplicidade de caminhos, considerar a possibilidade de influência da alfabetização sobre os processos de cognição não implica em considerar que sujeitos escolarizados apresentam um maior grau de cognição frente aos sujeitos não escolarizados. Podemos afirmar que a influência da alfabetização, vai ocorrer sobre aspectos específicos do desenvolvimento, e não sobre os aspectos gerais, não permitindo definir os sujeitos escolarizados como mais avançados, num suposto percurso linear de desenvolvimento, com relação àqueles que são pouco escolarizados.

De acordo com esse pensamento, Oliveira (1995, p.157) argumenta que:

parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do desenvolvimento cognitivo dos grupos 'pouco letrados', mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento

denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum.

Na vivência escolar, foi possível observar, que há sujeitos que possuem determinadas habilidades cognitivas para responder a situações de conceitualização, em relação a outros com mais anos de alfabetização. Podemos citar como exemplo duas situações. Na sala de aula, em situação que envolve formas de calcular, o educando que aprendeu as formas de calcular ensinada na escola, com o processo de armar a conta e efetuar o cálculo, utilizou-se dessa experiência, ao passo que, aquele que não frequentou a escola, utiliza-se de uma lógica própria, desenvolvida no seu cotidiano, geralmente com cálculo mental. Outra situação foi observada nas formas escritas. Educandos que frequentaram a escola, quando solicitados a escreverem palavras que conheciam, utilizavam-se de sílabas, na ordem e formato ensinado nas escolas, já aqueles que não tinham a experiência escolar, tentavam escrever de acordo com experiências cotidianas, como o próprio nome ou palavras de seu contexto social, como o nome da rua, do ônibus e ainda de produtos ou embalagens utilizadas no dia-a-dia.

Para entender a influência da alfabetização do desenvolvimento cognitivo/social, foi de grande importância nos reportar ao clássico trabalho desenvolvido por Luria, sobre diferenças culturais e formas de pensamento, no início dos anos 30. Esse trabalho marca a história da psicologia no que se refere às influências da alfabetização no desenvolvimento cognitivo. Muitos pesquisadores depois disso, partem desse caminho, complementam, questionam e ampliam as idéias deixadas, de forma que estabelecem suas próprias contribuições para o estudo das relações entre alfabetização e desenvolvimento cognitivo.

Nos anos 30/31, o psicólogo soviético, Luria (1990) realizou uma pesquisa com grupos de camponeses analfabetos, demonstrando as peculiaridades dos processos cognitivos de pessoas que haviam passado por uma transformação das condições históricas e sociais de vida.

O objetivo era estudar as relações entre cultura e formas de funcionamento psicológico. O estudo demonstrou que os sujeitos, por ele analisados, apresentavam um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas

relações concretas observadas na vida cotidiana, ao passo que aqueles com maior grau de escolaridade operaram de forma desvinculada das situações concretas, trabalhando de modo abstrato e operando de forma contextualizadas.

Na literatura sobre a temática em questão, encontramos outros importantes pesquisadores que seguiram os passos Luria. Dentre os vários outros estudos desenvolvidos nessa área, destacamos o de Michael Cole e Tulviste. No Brasil, destacamos os estudos da pesquisadora Marta Kohl de Oliveira.

Dentre os vários estudos desenvolvidos por Michael Cole (apud MOURA, 2000, p. 53), faz-se necessário destacar a pesquisa empírica realizada em parceria com Sylvia Scribner sobre o povo *Vai* situado na Libéria, que traz importantes contribuições para o estudo das relações entre alfabetização e cognição.

Os *Vai* da Libéria apresentavam uma característica singular que possibilitou a Scribner e Cole desenvolver essas questões: nesse povo a alfabetização ocorria em outros contextos que não apenas o da alfabetização formal. De fato, além da alfabetização em língua inglesa que ocorria num contexto escolar, havia a alfabetização no sistema silábico de escrita *Vai* que ocorria em contextos informais, como a família, e destinava-se à troca de correspondências e registros comerciais. Havia também a alfabetização em árabe que ocorria em contextos religiosos e destinava-se principalmente à leitura do Alcorão.

A pesquisa buscou comparar o desempenho de sujeitos pertencentes a cada um desses grupos e também de sujeitos não alfabetizados. Os resultados foram obtidos na realização de tarefas que envolviam o uso do pensamento abstrato, categorização taxionômica, pensamento lógico e conhecimentos metalingüísticos.

Os resultados levaram Scribner e Cole a considerar que a alfabetização e a alfabetização são processos distintos no que diz respeito às conseqüências cognitivas: o fator alfabetização, enquanto um processo que abarca não somente o domínio de uma linguagem escrita mas também outras práticas essencialmente escolares como, por exemplo, a de explicar verbalmente processos de raciocínio, seria o responsável pelas mudanças qualitativas de pensamento associadas freqüentemente à alfabetização.

Além disso, consideraram que tanto a alfabetização quanto a alfabetização devem ser analisadas a partir das atividades e demandas sociais que sustentam suas habilidades práticas, ou seja, as influências cognitivas da alfabetização e da alfabetização estão relacionadas ao tipo de atividade em que a leitura e a escrita estão inseridas. Assim, segundo os pesquisadores as relações entre desenvolvimento cognitivo, alfabetização ou alfabetização devem ser analisadas sob uma nova perspectiva que também considere as práticas e os usos sociais da linguagem presentes no grupo cultural estudado.

Outro pesquisador que partiu do caminho traçado por Luria sobre a investigação sobre diferenças culturais e modos de pensamento foi Peter Tulviste (apud MOURA, 2000, p.60). As investigações realizadas com os grupos tradicionais de camponeses de Kirguísia e de crianças Nganasans, também trazem importantes contribuições para o estudo das relações entre alfabetização e cognição.

No estudo realizado com camponeses da Kirguísia, Tulviste partia da hipótese que na escola os sujeitos lidam com práticas e conteúdos desvinculados da realidade, que o método de resolução de problemas silogísticos emerge dessas atividades e que o contexto escolar demanda seu uso. Assim os sujeitos não escolarizados não possuíam habilidades para resolver problemas silogísticos e sujeitos afastados da escola perderiam essas habilidades por falta de demandas que exigissem seu uso.

Para comprovar tal hipótese, problemas silogísticos com conteúdos conhecidos e com conteúdos desconhecidos foram apresentados aos sujeitos que deveriam explicar e justificar suas respostas. Além da solução correta do problema, buscava-se verificar se os sujeitos apoiavam suas respostas em premissas do silogismo ou nas suas experiências pessoais.

Os sujeitos dessa investigação eram camponeses adultos envolvidos em atividades econômicas e culturais tradicionais. Alguns eram analfabetos, outros eram pouco escolarizados e uma maioria tinha em média quatro anos de estudo. Dentre os sujeitos escolarizados, haviam aqueles que tinham saído recentemente da escola e aqueles que tinham saído há muito tempo da escola.

Os resultados obtidos confirmaram sua hipótese: as soluções corretas e as explicações e justificativas teóricas predominaram entre os sujeitos escolarizados.

Além disso, os resultados possibilitaram a Tulviste observar que a porcentagem de acertos obtidos por sujeitos escolarizados daquela região é muito inferior à encontrada em outros estudos com sujeitos escolarizados pertencentes a outros grupos sociais de sociedades mais desenvolvidas tecnologicamente.

No estudo realizado com crianças Nganasans que freqüentavam a escola, Tulviste partia das seguintes hipóteses: em primeiro lugar, que na escola emerge um novo tipo de pensamento específico para resolver problemas escolares; em segundo lugar, que o sujeito não transfere uma habilidade desenvolvida para resolver problemas cotidianos para a resolução de problemas escolares, isto é, no processo de alfabetização ocorre a aprendizagem de um novo método.

Para explorar essas hipóteses, problemas silogísticos com conteúdos cotidianos e problemas silogísticos com conteúdos escolares foram apresentados às crianças que deveriam explicar e justificar suas respostas. Mais uma vez, os resultados confirmaram as hipóteses. Vinte e duas crianças, de um grupo de trinta e cinco, usaram tanto o método escolar quanto o método empírico para resolver os problemas silogísticos. Esse grupo de transição, segundo Tulviste (apud MOURA, 2000, p. 62.), demonstrou que, primeiro as crianças resolvem os problemas de conteúdo escolar e depois conseguem resolver aqueles com conteúdos cotidianos. Tal observação resulta do fato que essas crianças deram a maioria das explicações e justificativas teóricas, ou seja, estabeleceram relações com as premissas, para os problemas silogísticos com conteúdos escolares.

Essas investigações realizadas por Tulviste com os grupos tradicionais de camponeses da Kirguísia e de crianças Nganasans podem ser resumidas na seguinte conclusão: “a alfabetização promove um novo modo de desenvolvimento cognitivo, mas a ausência de demandas pode levar a perda dessa aprendizagem.” (TULVISTE, apud MOURA, 2000, p. 62)

Outra pesquisadora que partiu do caminho traçado por Luria foi Marta Kohl de Oliveira. Um de seus trabalhos, denominado *Organização conceitual e alfabetização* (1999), é de extrema relevância para este estudo em particular, na medida em que visa relacionar a possibilidade de influência do processo de alfabetização nos modos de organização conceitual de jovens e adultos.

Oliveira (1999) explicita sua hipótese de que, os indivíduos com maior grau de alfabetização, que apresentam um modo descontextualizado de pensamento,

operariam com uma organização conceitual de natureza mais estável, mais consistente internamente e mais complexa, uma vez que o pensamento encontra-se desvinculado da realidade vivenciada, concreta e imediata do sujeito. Por outro lado, um modo de pensamento contextualizado levaria os sujeitos a operar com formas mais fragmentadas, mais instáveis e mais restritas de organização conceitual, uma vez que o pensamento encontra-se atrelado aos dados perceptuais imediatos, ao contexto concreto e às experiências pessoais do sujeito.

Dois grupos de sujeitos adultos foram investigados sobre o tema. O primeiro era composto por trabalhadores que freqüentavam um curso de suplência, na sua grande maioria em início de alfabetização, caracterizados, de maneira geral, pelo trabalho não qualificado, pelo baixo poder aquisitivo e por uma cultura de origem rural. O segundo grupo era composto de estudantes universitários, caracterizados, essencialmente, por um alto nível instrucional

Com o primeiro grupo foram realizadas entrevistas individuais e com o segundo foram feitas perguntas para serem respondidas por escrito.

De modo desafiador às hipóteses iniciais, os dados obtidos não revelaram a existência de diferentes organizações conceituais que pudessem ser relacionadas ao nível de escolaridade dos sujeitos. Os sujeitos pouco escolarizados exibiram uma reflexão profunda e complexa sobre o tema, desvelando uma organização conceitual dinâmica que, ao longo da entrevista, sofria reelaborações e reestruturações constantes no sentido de uma maior precisão e consistência.

Já os sujeitos universitários exibiram uma escrita em formato escolar mas vazia de conteúdos, sem qualquer evidência de reflexões sobre o tema. Portanto, o resultado mais marcante da investigação recai sobre a diferença de demanda estabelecida entre os sujeitos: entrevistas ou perguntas e respostas por escrito.

Nas últimas décadas, tem se tornado cada vez mais evidente o reconhecimento da importância da educação na construção da democracia e da modernidade. Em várias partes do mundo, o tema tem ocupado papel de destaque, mobilizando a atenção não somente de pesquisadores, especialistas e responsáveis pela definição de políticas públicas, como também dos cidadãos de modo geral.

Todos parecem concordar que, na chamada sociedade do conhecimento, a alfabetização tem um valor inquestionável, já que é capaz de proporcionar ao

indivíduo experiências e informações de sua cultura. A escola é então vista como portadora de uma função social porque compartilha com as famílias a educação de crianças e jovens, uma função política, pois contribui para a formação do cidadão, e uma função pedagógica, na medida em que é local privilegiado para a transmissão e construção de um conjunto de conhecimentos relevantes e formas de pensar intelectualmente segundo padrões desse contexto social e cultural. (REGO, 2002, p. 48)

De acordo com essa visão a alfabetização desempenha, portanto, um papel fundamental na constituição do indivíduo que vive numa sociedade letrada e complexa como a nossa. Sendo assim, a exclusão, o fracasso e o abandono da escola por parte dos educandos são fatores de extrema gravidade. O fato de o indivíduo não ter acesso a escola significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social e de condições para a construção de novos conhecimentos.

Apesar da marcante presença da escola nas discussões atuais, da importância que geralmente lhe é atribuída, e o crescente interesse que ela desperta na sociedade contemporânea, boa parte das análises feitas sobre o tema da alfabetização ainda é superficial e incompleta, especialmente, àquelas que dizem respeito às características e impactos da escola no desenvolvimento individual. Este ainda é um tema pouco estudado e, por essa razão, muitas perguntas relacionadas ao assunto não têm sido suficientemente respondidas. Afinal, qual é o efeito de uma passagem longa e sistemática pela escola no psiquismo dos sujeitos? Que tipo de desenvolvimento (cognitivo, social, emocional) a alfabetização promove no indivíduo? Basta estar na escola para que os efeitos desejados ocorram? Qualquer escola promove o mesmo tipo de desenvolvimento? E aqueles que não passam pela escola? Como aprendem? Como se desenvolvem? Qual a consequência disso para a sociedade? São algumas questões ainda presentes no cotidiano pedagógico e que merecem ser investigados.

## CAPÍTULO V

### A PRODUÇÃO ESCOLAR FRENTE A UMA NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Nesse capítulo serão apresentados os resultados de um estudo empírico que teve como objetivo investigar a relação existente entre processo de alfabetização dos sujeitos adultos e o desenvolvimento cognitivo/social desses sujeitos. Para tanto foi analisado o pensamento dos diversos autores, fazendo comparativo entre as diversas opiniões e citações. O estudo tomou como referência teorias que investigam as relações entre diferenças culturais e modos de pensamento, explorando a possibilidade de influências da alfabetização nos processos cognitivos.

A questão das relações entre diferenças culturais e modos de pensamento domina grande parte da produção do conhecimento em psicologia sobre o desenvolvimento do pensamento humano. De acordo com Oliveira (1999) e Rego (2002) os estudos comparativos entre indivíduos ou grupos de indivíduos pertencentes a diferentes culturas buscam compreender a diversidade tanto quanto buscam identificar aspectos universais que caracterizem a cognição humana. Nesse sentido, os estudos da relação entre alfabetização e cognição, tem gerado conclusões divergentes nesse campo de pesquisa.

A realização desse trabalho teve início a partir da proposta do *“Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos proposto pelo SESC/Paraná”*. O Programa teve vigência ao longo do ano de 2003 e 2004, época em que a autora dessa trabalho atuava como estagiária de Pedagogia no SESC (Serviço Social do Comércio), situado no Bairro Portão em Curitiba, nas proximidades da CIC – Cidade Industrial de Curitiba.

Visando contribuir para a redução dos índices de analfabetismo e exclusão, e encaminhar os educandos para continuidade dos estudos, o projeto destinava-se aos comerciários e seus dependentes e outros membros da comunidade local.

Inicialmente foi feito um levantamento da demanda de pessoas que não possuíam escolaridade básica, efetivado mediante contatos pessoais, entrevistas, visitas e reuniões com empresas do comércio; associações de bairros; escolas localizadas nas proximidades da Unidade Executiva (SESC/Portão); instituições Religiosas e pessoas residentes em comunidades carentes da região.

A proposta pedagógica, caracterizava-se por ações voltadas a aquisição de saberes produzidos historicamente, buscando oferecer aos participantes a possibilidade do direito a uma educação de qualidade. A prática era pautada na metodologia interdisciplinar, incentivando jovens, adultos e idosos a refletir sobre seu cotidiano, oportunizando uma atuação dinâmica e consciente na sociedade. Dentre os recursos utilizados, foram adotados os cadernos “Viver e Aprender”, produzidos pela Ação Educativa para o Ministério da Educação. Os cadernos eram utilizados como roteiro para a prática cotidiana, que ocorreram de forma interativa mediante os seguintes recursos metodológicos: oficinas de trabalho; técnica de projetos; aulas expositivas; aulas dialogadas; debates; conferências; palestras; jogos de simulação; jogos dramáticos; mesa redonda entre outros, sempre pautados numa concepção Freiriana de Educação de Jovens e Adultos.

Os educandos tinham acesso ainda, a outras atividades complementares desenvolvidas pelo SESC, como Programas de Saúde, Cultura, Assistência, Educação, Esporte, como forma de enriquecimento dos conteúdos programáticos.

Eram oferecidas ainda pequenas refeições, pratos rápidos ou lanches diários gratuitos, uma pasta escolar contendo um caderno, uma caneta, um lápis, uma borracha e uma camiseta, como incentivo para freqüentar as aulas.

Para ingresso no programa, era realizada no início das aulas uma ficha de inscrição do educando, que em formato de entrevista semi-estruturada, visava coletar dados pessoais dos respectivos educandos. Era realizada também uma avaliação diagnóstica, visando identificar conhecimentos e experiências já adquiridas pelo educando, possibilitando uma tomada de decisão do professor, na adequação da metodologia, de acordo com as expectativas e conhecimentos prévios dos educandos. Essas eram realizadas no ato da matrícula e arquivada na

plano individual do educando, por um período de 5 anos, conforme legislação vigente.

Para concretizar os objetivos da pesquisa, além do referencial teórico, foram selecionados as entrevistas, falas e textos de educandos em processo de alfabetização. No estudo é traçado um perfil sócio histórico dos educandos, bem como é tirado por amostragem textos e falas que denotam, o relacionamento com o mundo da escrita, seus modos de vida, de se expressão, comportamentos e atitudes. Para isso, foi utilizado como ferramenta de investigação, as entrevistas e os instrumentos de avaliação diagnóstica.

A escolha dos instrumentos refletem as próprias características do trabalho pedagógico desenvolvido. As entrevistas auxiliaram no diálogo com o educando, identificando assim as “palavramundo”, que posteriormente serviram como palavras geradoras no contexto de alfabetização. Pois, é no contexto de vida dos educandos que devem sair os conteúdos, ou seja, os temas geradores, para o processo de alfabetização, para serem reelaborados e chegar a outros saberes que possam contribuir para tornar-se um sujeito crítico.

“Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (FREIRE, 1982, p.98). O autor, afirma que partir dos saberes dos educandos não é fixar-se neles, mas sim, passando por eles, para superá-los, que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim, criar possibilidades para sua produção ou sua construção.”

A pedagogia libertadora de Paulo Freire nos ensina a sermos esse educador. Que trabalhe a partir da visão de mundo do educando. Que respeite sua história de vida. Que com trabalho de humanização, combata qualquer tipo de discriminação, seja ele de classe, raça ou gênero. Que construa um pedagogia para a libertação dos povos, a partir de um processo de reflexão e ação sobre as causas que geram a desumanização e a opressão na sociedade.

Para Freire (1997, p. 117) “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens e mulheres se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A opção de Freire pelo diálogo é clara

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (...) não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no

seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. (...) a fé nos homens é um dado a priori no diálogo. Por isso, existe mesmo antes que ele se instale. (...) finalmente, não há dialogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico (...) Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. . (FREIRE,1979, p. 92)

Já a avaliação diagnóstica, foi pensada como um processo que juntamente com as entrevistas, objetivava identificar a realidade dos educandos, quanto ao conhecimento da leitura e da escrita, detectando as necessidades, para atender as individualidades, dos que tinham mais dificuldades e propiciar avanços significativos tanto aos alunos como para o professor alfabetizador.

Para Hoffmann (1993) avaliar é avançar na conquista do saber, lapidando o conhecimento, para adequá-lo às capacidades dos alunos, para chegar o mais próximo possível da apreensão do saber científico e elaborado. A ação avaliativa é mediadora, ou seja, é reflexiva e desafiadora. O educador deve contribuir, elucidar, favorecer a troca de idéias entre e com seus educandos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Logo, avaliação deve ser resultante do processo de ensino-aprendizagem, da problematização, questionamento, e reflexão sobre a ação. Isso se opõe ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evolui no sentido de uma avaliação que prevê a melhoria da aprendizagem.

Hoffmann (1993) entende o processo de avaliação como uma orientação significativa, a fim de orientar e acompanhar os educandos, ou seja, estar junto, caminhar junto. E se aproxima da concepção de Freire de educação dialógica. É no diálogo, entendido como momento de conversa com os alunos, que o professor desperta o interesse e a atenção pelo conteúdo a ser estudado. O acompanhamento significaria estar junto aos alunos, em todos os momentos possíveis, para observar passo a passo seus resultados individuais.

Assim, o diálogo com os educandos e a avaliação diagnóstica inicial, serviram de base para captar as palavras geradoras, oriundas do contexto e universo dos educandos, identificando que aprendizagem alguma começa do zero, daí a importância da avaliação ser diagnóstica, pois a intenção era de identificar o que o educando já sabia.

Como educador preciso ir "lendo" cada vez melhor a leitura de mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. (...) (FREIRE, 1997, p 83)

Para esse educador, Freire aponta ainda uma exigência; que deva respeitar a dignidade do educando, sua autonomia e a sua identidade no processo. É destacado, em Freire, a reflexão sobre "Ensinar exige respeito à autonomia do ser educando" (Ibid:65), onde o que aparece em destaque é a coerência que é exigida de quem busca e defende a autonomia do outro, do educando, isto é, há uma exigência de coerência em tudo com o saber "que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e vontade arrogante do mestre" (Ibid:69).

Freire não separa a reflexão sobre autonomia, identidade e dignidade do educando. Essa reflexão conjunta exige um grande esforço do educador no sentido de diminuir, cada vez mais, a distância entre o que é dito e o que é feito. Por isso, a opção pelo diálogo, que em Freire é a condição indispensável à formação para a autonomia.

Os objetivos do Programa, além de incentivar uma Educação de Jovens e Adultos diversificada, que respeitasse a individualidade no processo de construção e aquisição da autonomia e do conhecimento, visando uma participação social ativa e crítica; incentivando o desenvolvimento de habilidades e competências adequadas para que os educandos possam enfrentar as transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural, visava o incentivo a educação continuada. Assim que o educando adquirisse competências básicas de leitura e de escrita, eram encaminhados para exames de equivalência, oferecidos pelas Secretarias Municipais e Estaduais, com a Intenção de certificar a equivalência a 1ª fase do Ensino Fundamental. Alguns eram encaminhados aos CEEBJA (Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos) com intenção de dar continuidade ao processo de alfabetização.

Ao todo foram atendidos no período noturno (horário em que a autora desse trabalho atuava) mais de 100 educandos. Alguns desistiram por motivos diversos, como trabalho, mudança, falta de condições financeiras e de saúde para freqüentar as aulas. Concluíram 74 educandos, a 1ª fase do Ensino Fundamental, num período de 2 anos. Esses foram encaminhados para continuidade ao processo de alfabetização.

Dos educandos atendidos, a maioria eram mulheres, com idade variando entre 16 e 75 anos. Na faixa etária até 30 anos tinha 11 mulheres. Com mais de 60 anos tinha 8 mulheres. A maioria estava na faixa etária de 31 a 59 anos. Muitas delas eram domésticas, ou trabalhavam com serviços relacionados a esses, como faxineiras, cozinheiras, zeladoras, etc. Todas as que tinham filhos, consideravam o estudo fundamental, principalmente aquelas tinham filhos formados ou na faculdade.

Nesse período foram atendidos 32 homens na faixa etária variando de 15 anos a 65 anos (conforme tabela - Idade). Alguns são aposentados, a maioria estão na faixa etária de 20 a 40 anos, desses 80% trabalhavam nas indústrias da região, tinha alguns desempregados e outros que trabalhavam na construção civil. Eles vinham de várias regiões da cidade, inclusive da região metropolitana, pois trabalhavam nas proximidades.

**Tabela - Idade**

		<b>Até 30 anos</b>	<b>31 a 59 anos</b>	<b>Mais de 60 anos</b>
<b>HOMEM</b>	32	13	15	4
<b>MULHER</b>	42	11	23	8
<b>Total</b>	74			

Podemos considerar que os educandos e educandas tinham algo em comum: a vontade de vencer na vida. Eram muitos persistentes, esforçados e comprometidos com a rotina da sala de aula, e com as atividades solicitadas. Uma das mais importantes reflexões feita com os educandos foi sobre a história de vida deles. A partir dessas histórias foi possível refletir com eles a condição de não alfabetizados e a importância da escola na vida das pessoas. Com isso foi possível demonstrar que apesar deles não terem freqüentado a escola, eles construíram saberes ao longo da vida, e aprenderam e ensinaram na família, no

trabalho, na igreja, na sociedade em geral, possuindo um modo de pensar e resolver problemas

A partir das entrevistas com os educandos foi possível constatar que grande parte deles, em algum momento da vida freqüentaram a escola. Cerca de 10% afirmaram ter freqüentado um programa de alfabetização para jovens e adultos, alguns recentemente, outros na época do MOBRAL.

A maioria dos educandos afirmam ter passado pela escola quando crianças. O que difere foi o tempo de alfabetização ( ver tabela abaixo). Alguns só por uns dias, outros somente uma série e ainda alguns poucos as três primeiras séries do ensino fundamental.

**Tabela - Anos de alfabetização**

		Nunca estudou	Alfabetização ou até 1 ano	2 a 3 anos	Mais de 3 anos
<b>HOMEM</b>	32	3	15	10	4
<b>MULHER</b>	42	7	22	8	5
<b>Total</b>	74				

Os que afirmavam ter freqüentado mais de um ano de escola, nem sempre correspondia aos conhecimentos pertinentes a esse tempo de alfabetização. Isso justifica-se pela questão do uso que se faz do conhecimento adquirido. Como muitos deles foram para escola e nem sempre precisavam recorrer a esses conhecimentos, foram esquecendo, restando apenas alguns requisitos da linguagem escrita. Até mesmo porque “nossa cultura popular é de tradição oral. (...) Quando a gente, intelectuais, se soma à oralidade cultural do povo é importante não se esquecer que há diferentes modalidades de conhecimento (...). (FREIRE, 1999, p. 29)

Muitos educandos, mesmo tendo cursado uma ou duas séries do ensino fundamental, possuem dificuldades com a língua escrita. Os que nunca freqüentaram nenhum tipo de alfabetização apresentavam noção das formas de escrita, pois eles viviam em área urbana, plenamente inseridos numa sociedade letrada.

Quanto ao local de origem, muitos deles vieram do interior do Paraná, alguns de outros estados. Nenhum deles era nascido em Curitiba. Contudo,

observou-se que a maioria dos educandos moravam a bastante tempo na cidade, alguns por mais de 30 anos.

Sobre a questão do porque não pode estudar as respostas eram semelhantes. Pararam de estudar para trabalhar, ajudar no sustento da família e motivos financeiros. Conforme relato d educando abaixo:

*“Eu não estudei antes por vários motivos: um deles é porque vim de uma família que tinha poucos recursos para manter eu e meus irmãos na escola. Sempre moramos em sítio, longe da cidade e naquele tempo não havia ônibus escolar.”*

Entre as mulheres a resposta que mais apareceu era a de que as mulheres não precisavam estudar, mulher tinha que cuidar da casa, dos filhos e do marido.

Dessa questão pode-se inferir uma questão cultural. Freire (1997, p. 36) coloca que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos de rua, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros e inferiorizam as mulheres. “

Quanto a questão, do porquê voltar a estudar, as respostas refletiam um sonho de vida melhor. Muitos acreditavam que com um pouco mais de estudo conseguiriam um emprego melhor, conseqüentemente, um salário melhor. Poucos foram os que queriam aprender por algum outro motivo, geralmente os aposentados é que falaram que queriam uma forma para se distrair e passar o tempo, enquanto aprendiam mais. Pode-se observar na fala da educanda:

*“Meu nome é Marli.  
Sou viúva, tenho cinco filhos pequenos que tenho que sustentar sozinha.  
Voltei a estudar porque quero arrumar um emprego e sustentar meus filhos.”*

Quando foi perguntado a uma aluna que não sabia ler e escrever como ela fazia com situações que precisavam usar a leitura e a escrita, ela contou que a patroa sempre solicitava uma lista com os produtos que faltavam e que precisava comprar. Como não sabia escrever o nome dos produtos, ela separava as embalagens vazias, num canto da dispensa, olhando para as embalagens, copiava

o nome que lá estava escrito, até que um dia a patroa descobriu e pediu para ela voltar a estudar. Após alguns dias de aula a aluna relatou:

*“Agora, quando faltam as coisas na cozinha, eu escrevo no papel. Quando esqueço alguma letra olho na embalagem. Soletro para saber qual é o nome, porque também têm a marca. Tem coisa que eu aprendo e esqueço, mas meu nome não esqueço não!”*

A situação vivida pela aluna demonstra um modo particular de resolver um problema específico. Precisava registrar os produtos a serem comprados, em não sabendo escrever, utilizou-se da cópia, com o fundamento de que o nome do produto constava na embalagem. Contudo, a solução não foi efetiva, porque ela não sabia ao certo o que estava copiando.

Nesse sentido cabe a análise de Smolka (1993, p. 58)

(...) não se ‘ensina’ ou não se ‘aprende’ simplesmente a ‘ler’ e ‘escrever’. Aprende-se a usar uma forma de linguagem, uma forma de interação verbal, uma atividade, um trabalho simbólico. Portanto, para além da concepção inovadora de aprendizagem como construção do conhecimento (...) é fundamental considerar a concepção transformadora da linguagem, uma vez que não se pode pensar a elaboração cognitiva da escrita independentemente da sua função, do seu funcionamento, da sua constitutividade na interação social.

Durante as entrevistas foi possível verificar “as formas de sobrevivência” que os educandos encontravam nas situações que exigiam o uso da leitura e escrita. Eles afirmavam, que de algum jeito “se viravam”, que pediam para os outros lêem, pediam ajuda a parentes e amigos, relatavam sobre a vergonha e o constrangimento que passavam nessas situações.

*“A gente conhecia o ônibus pela cor e trocaram a cor. Eu já sei ler um pouquinho. Leia aí está escrito. Soletrando, soletrando, mas consegui. “*

*“Hoje fui no banco. É tudo moderno. Cada passada é uma frase que vem. Os bancos pensam que todos sabem ler, que é sabido. Os aposentados tem que receber no banco. Como fica?”*

Muitos relataram situações de discriminação, por não saber ler e escrever. As mais comuns ficaram por conta das solicitações de emprego, que sempre exigem alfabetização mínima. Outros relatam situações em que foram “passado para trás” enganados, por exemplo, com o troco. Também foi mencionado a discriminação pela cor da pele.

Para Freire (1997) ensinar, requer aceitar os riscos do desafio do novo, enquanto inovador, enriquecedor, e rejeitar quaisquer formas de discriminação que separe as pessoas em raça, classes...

Para ele, acima de tudo, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (...) O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que "ele se ponha em seu lugar" ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 1997, p. 66).

Como consciência do ato político e das transformações que a educação proporciona, vê-se no relato desse outro educando, quão profundo é. denotando consciência de cidadania e do direito de ser respeitado.

*“Como cidadãos, devemos ir em busca do direito que é nosso, sem permitir que sejam desrespeitados por quem tem mais condições que nós. Apesar da cor da pele ser diferente, o sangue que corre nas veias é o mesmo. Por isso todos devemos ser respeitados como cidadãos.”*

Nesse sentido, Freire (2000, p. 68) afirma que “o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. “

Muitos dos relatos, revelam uma consciência crítica e uma forma de organização mental para resolver os problemas do cotidiano.

(...) as constantes mudanças e a incessante elaboração dos sistemas simbólicos levam a uma contínua reestruturação da atividade mental dos homens no processo histórico. Essa constante reestruturação não é apenas formal e individual, ela é fundamentalmente sociocultural, constituída, trabalhada e produzida na interação social (SMOLKA, 1993, p. 56).

Em outros relatos, foi possível observar o uso de formas complexas de pensamento, inferência sobre o assunto, dedução, abstração.

*“Queria ir ao banheiro, e não tinha desenho, esperei alguém entrar, e entro o faxineiro no banheiro das mulheres. Eu entrei e quase apanhei. Tarado, tarado!”*

Outra questão que chamou a atenção sobre o uso da memória: das notas de dinheiro, das cores dos ônibus, dos nomes e localização das ruas, das coisas que precisavam executar, dos recados que eram solicitados a dar, de todas as atividades que precisavam fazer sem anotar nada.

Luria (1987, p. 39) define memória como sendo:

O registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocam tais vestígios.

Sobre a função da escola, eles diziam que era para ser alguém na vida, para ter conhecimento, uma boa profissão, ou simplesmente para aprender a ler e escrever. Para os educandos a escola tinha função de educar os filhos, dar um futuro melhor para eles. Poucos educandos tinham consciência do direito a alfabetização. Nessa questão muitos respondiam que a escola era para os filhos, “crianças” e não para os adultos. Afirmavam que os adultos vão para o trabalho, a criança para a escola.

Nesse sentido, Freire (2000, p. 40) faz uma análise substanciada sobre a função da educação:

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque homens e mulheres aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.

Durante a entrevista, foram perguntados o que esperavam de um curso como aquele, de alfabetização de adultos. Relataram as expectativas de aprender a ler e escrever bem, de poder concluir até o segundo grau, de dar continuidade aos estudos. Alguns relataram que era para melhorar as condições de vida, conseguir um emprego melhor.

Das avaliações diagnósticas, realizadas pelos educandos no início do curso, foi possível tirar por amostragem, produções textuais que denotam as experiências anteriores com o código escrito, de acordo com o tempo de escolarização. Não sendo levado em consideração, nessa análise, as metodologias e tendências pedagógicas aplicadas no contexto de escolarização dos educandos anteriormente a esse momento, podendo variar, pois alguns educandos freqüentaram a escola só quando crianças, diferenciando na questão tempo de estudo e também tempo de abandono a escola, alguns chegando a mais de 50 anos atrás que freqüentaram uma escola.

Constatamos que, aqueles que foram a escola alguma vez, guardam alguns traços dessa experiência. Por exemplo, quando solicitado ao educando para escrever as letras que ele conhecia, o resultado foi a escrita de sílabas, conforme experiência anterior e anos de escolarização.

A avaliação que segue é de uma educanda que freqüentou somente a primeira série do ensino fundamental quando criança, a mais de trinta anos atrás. Foi solicitado que ela escrevesse todas as letras que ela conhecia.

Escreva as letras que você conhece

a ao  
 la lo lí lo lu  
 ba bo bi bo bu  
  
 te to tu to tu  
 se so si so su  
 so so  
 ge go gu  
 199

Também foi percebido a diferença entre o reconhecimento do código escrito e a leitura desses códigos. Muitos educandos apesar de saberem escrever as

letras, vogais e sílabas não reconheciam as diferenças entre elas nem mesmo os sons, ou seja, não sabiam ler essas letras.

Na avaliação desse outro educando, ele começa com algumas letras, mas depois escreve os números que conhece. Na primeira avaliação diagnóstica, ele demonstrou não saber o que escrevia, disse que conhecia bem os números e que não sabia qual a diferença de uma letra para outra. Nem mesmo seu nome ele conhecia, o educando já havia frequentado um curso de alfabetização de adulto e tinha um caderno cheio com cópia de frases manuscritas pela professora, somente copiava olhando o modelo.

Escreva as letras que você conhece

N O I F J

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Freire, em seu livro “A importância do ato de ler” diz que ler, “é muito mais do que juntar letras, que para ler, põe simbolicamente uma cadeira e convida o autor, não importa qual, a travar um diálogo com ele”.

A escrita também precisa ser uma atividade rica e significativa, pois alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua, criadora de cultura (...) (FREIRE, 1982, p. 18). Nas avaliações diagnósticas foi possível perceber diferentes níveis de domínio da linguagem escrita, mesmo porque cada educando possui experiências diferenciadas com as formas de linguagem.

A produção abaixo é de uma educanda que estudou até a 4ª série do ensino fundamental, mas que devido a um trauma de infância teve comprometimentos cerebrais e esqueceu tudo que aprendeu, segundo relato da própria aluna. Percebe-se, uma tentativa em se diferenciar uma letra, uma sílaba e uma palavra, além do mais escreve e reconhece seu nome, mas não sabe

diferenciar as letras que compõem seu nome. Identificando somente as vogais minúsculas do nome.

Escreva as letras que você conhece

1. Ba ta ax

2. a n B a . t e o t a

3. 7

u e u

fo

ta t ta tu

su - su

a B - B b

ca

l e u

ba (pato) fada (fada) sta (sete)

Além dessas situações, o que chamou a atenção foi que os educandos que haviam passado por alguma experiência escolar, tentaram escrever elementos dessa experiência, conforme avaliações apresentadas, mas aqueles que nunca haviam freqüentado a escola formal, realizavam uma avaliação mais baseada em elementos de sua vivência, como o nome dos familiares, relatando que não conhecia as letras.

Na avaliação abaixo, a educanda faz tentativas de escrever o nome dos familiares, faz o traçado mas não reconhece o nome escrito. Além do mais, possui problemas de visão e não usa óculos, pela dificuldade em comprá-los.

W F S A

V A L B I B

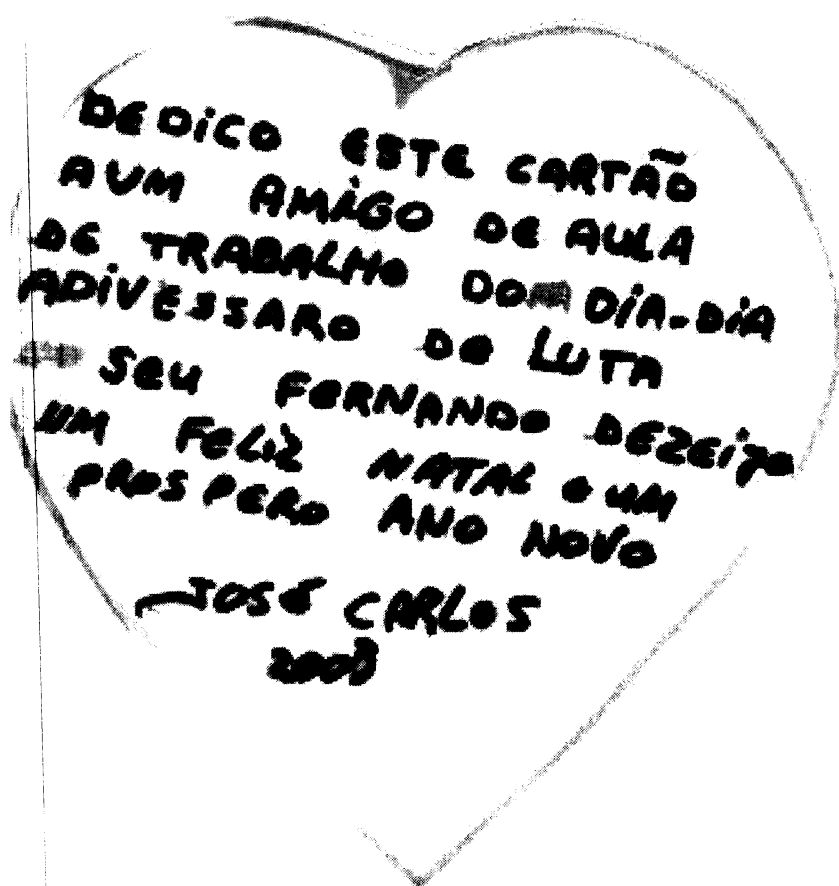
T H A I E

T A L C A

Durante o processo de alfabetização, foi evidente o evolução da escrita e produção textual. As temáticas sempre partiam, do contexto, da própria história de vida dos sujeitos, de coisas conhecidas e já vivenciadas. A aula começava sempre em forma de "prosa", conversando com os educandos, para a partir das conversar resignificar a aprendizagem dos conteúdos.

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra em sentido verdadeiro, é o direito de expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar. (FREIRE, 1987, p. 49)

Foi possível verificar a evolução da aprendizagem da escrita, quando no final do primeiro ano de atividades os educandos, já produziam seus primeiros cartões de natal.



CARTÃO  
DE NATAL  
OFERSSOUM  
FELIZ NATAL  
A TODOS A MEUS  
COMPAREIRO  
DE TRABALHO  
FEIZ ANO NOVO  
Fernando Mayra  
de Santos

O texto que segue é uma carta que demonstra o que o educando já consegue escrever, porém tem dificuldades com as questões formais da escrita,



A atividade demonstrou que os objetivos foram atingidos. Que os educandos já estavam aptos para dar continuidade nas próximas etapas educativas. Que a educação tinha sido transformadora, que os saberes dos educandos tinham se transformado numa leitura crítica de mundo

## "Meu mundo imaginário"

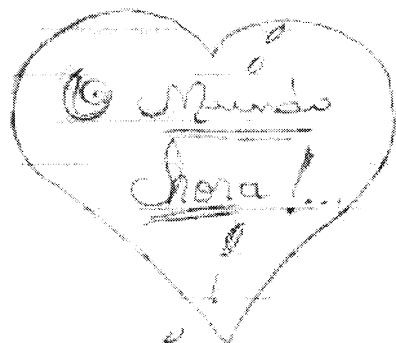
Que lindo seria se não existisse guerra, se em todos os corações existisse o amor, a união, não existisse a preconceito e a desigualdade, existisse em cada coração.

O mundo seria maravilhoso, não haveria tantos assassinatos no mundo. Se os governantes ordenassem que emalgamassem escolas profissionalizantes, para todos, segundo a vocação de cada um, tenho certeza que as famílias teriam mais paz. Pois lá dos pequenos lutariam para um futuro melhor.

Que lindo seria se todos cuidassem da natureza, se os rios fossem respeitadas e amados, suas águas cristalinas.

Meu mundo seria mais lindo, se a povo não derrotasse a natureza, cortando árvores nativas, queimando florestas, derramando químicas nos rios,...

Tenho certeza que haveria mais saúde, não haveria tanta doença, e o, o mundo seria mais feliz.



Élita  
Toscano  
L. M. A. M.

Dos que concluíram a primeira etapa do Ensino Fundamental somaram 74 educandos, que foram encaminhados para dar continuidade a alfabetização, pois já haviam superado a etapa mais difícil. Aprenderam a ler e escrever, não só as palavras, mas também o mundo com dizia Paulo Freire.

Fundamentando-se em Luria (1987, p. 171) podemos considerar que nos casos analisados durante o processo de alfabetização

A linguagem escrita foi um instrumento essencial para os processos de pensamento, incluindo, por um lado, operações conscientes com categorias verbais, que transcorre mais lentamente do que a oral, permitindo, por outro lado, retornar ao já escrito, garantindo o controle consciente sobre operações que se realizam. Tudo isso faz da linguagem escrita um poderoso instrumento para precisar e elaborar o processo de pensamento. Sabe-se que para clarear a idéia, o melhor é procurar escrever, expressar essa idéia em forma escrita.

Durante a análise da temática, e de todo o trabalho desenvolvido, foi considerado que cada sujeito possui uma configuração única das experiências vivificadas, devendo-se levar em consideração aspectos histórico-sociais e diferenças individuais.

O processo de alfabetização, compreendeu uma etapa importante para analisarmos o desenvolvimento de cada um, o crescimento pessoal e o retorno disso na comunidade local. Consideramos que ela contribuiu na construção de um sujeito que conhece e que aprende, que contribuiu para uma leitura diferenciada de mundo, e de entendimento da realidade. Contribuiu para o aprimoramento do comportamento social e desenvolvimento de competências cognitivas, como percepção, atenção, linguagem, conseqüentemente das formas de pensamento e de atuação social.

Numa perspectiva ontológica, pode-se dizer que a alfabetização significou colocar o indivíduo em contato com os sentidos que circulam em sua cultura, para que ele possa assimilá-los e nela viver. Isso não significa que estará assimilando todas as informações com uma atitude passiva, ao contrário, para que se tenha uma boa aprendizagem é necessário uma atividade que seja consciente, participativa e transformadora da realidade interna e externa do indivíduo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da proposta de estudo, foi possível investigar, conhecer e discutir as relações entre alfabetização e desenvolvimento cognitivo/social, identificando substancialmente que as questões estão fortemente relacionadas com o contexto em que se vive, visto que, as demandas sociais e de uso de formas complexas de linguagem e pensamento dependem das funções sociais exercidas pelo sujeito.

O estudo do papel e influencia exercida pela escola é uma tarefa bastante difícil de se examinar. É preciso considerar o percurso individual e o fenômeno da alfabetização não ocorre de modo homogêneo, linear, tampouco independente de outras variáveis interligadas, tais como a origem social e o contexto familiar vivido, particularmente o significado que a escola têm para cada um, a posição ocupada pelo sujeito no núcleo familiar e social, o nível de intimidade com a cultura letrada e, sobretudo, as expectativas de cada um com a escolaridade.

Contudo, foi possível caracterizar importantes elementos metodológicos envolvidos no processo de alfabetização, que ressignifica o papel e abrangência da aprendizagem a serviço do desenvolvimento pessoal e da vida em sociedade, aprendizado esse, que partia de conceitos construídos no cotidianos, na história e contexto de vida dos educandos, para chegar a conceitos científicos que contribui para o crescimento pessoal e profissional dos educandos, para o exercício da cidadania. Nesse sentido a hipótese de que a aprendizagem significativa depende substancialmente da metodologia empregada na construção do novo conhecimento, se confirma.

Na análise da produção textual dos educandos, foi possível constatar a hipótese de que as primeiras escritas espontâneas de jovens e adultos não escolarizados, partem de elementos já conhecido, ou próximos da experiência pessoal, como o próprio nome ou de pessoas e lugares conhecidos. Em muitos textos foi nos revelado um modo de pensamento baseado na experiência individual e nas relações concretas da vida cotidiana, ao passo que nos textos daqueles com maior tempo de alfabetização, foi possível perceber elementos

vinculados a suas experiências com o código escrito, demonstrando assim, que o tempo de alfabetização está relacionado com a ampliação dos modos de escrita. Contudo, no estudo não foi possível identificar o impacto da alfabetização na vida desses indivíduos, já que essa análise pressupõe um estudo mais detalhado. Vários estudos, inclusive os realizados no Brasil (Oliveira, Kleimam, Ribeiro e Vóvio) possibilitam afirmar, por exemplo, que a análise do impacto da alfabetização não pode prescindir do exame do contexto sociocultural mais amplo em que o sujeito se insere, sobretudo das diferentes práticas culturais e atividades em que ele está envolvido antes, ao longo e após sua vivência escolar. Permitem afirmar também, que a compreensão do impacto da alfabetização não pode deixar de tomar o próprio contexto escolar, metodologias, procedimentos, estratégias e atividades da cultura escolar, como objeto de estudo.

Dessa maneira, podemos afirmar, que os traços de cada ser humano estão intimamente relacionados ao aprendizado, seja ele escolar, quando se tem acesso a ele, ou do legado do seu grupo cultural (pelas experiências pessoais e por intermédio das pessoas mais experientes, da linguagem e outros mediadores). Assim, o comportamento e a capacidade cognitiva de um determinado indivíduo dependerão de suas experiências, de sua história educativa, que por sua vez, sempre terão relações com as características do grupo social e da época em que ele se insere. A singularidade de cada indivíduo não resulta de fatores isolados, como por exemplo, exclusivamente da educação recebida, do contexto sócio político da época, da classe social a que pertence, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre o sujeito no curso de seu desenvolvimento, e essa é a conclusão mais marcante desse estudo, considerando que, mesmo aqueles que não passaram por uma alfabetização formal, não têm por isso, seu desenvolvimento cognitivo e a capacidade de aprender comprometido, assim é possível afirmar que a cognição está intimamente relacionado com o aprendizado e a função social que o sujeito exerce, independentemente da alfabetização.

Não se trata apenas de como ensinamos a ler e escrever, ou da otimização dos programas de capacitação, mas sim, de como essas práticas estão diretamente relacionada ao desenvolvimento humano, no sentido original da palavra.

É importante lembrar, que os componentes de mudança, diz respeito a mudança de paradigmas, no que se refere ao conhecimento, as crenças pessoais e as experiências prévias que permanecem na memória. A aprendizagem de novos conhecimentos é inerente ao próprio processo de desenvolvimento e de transformação social.

Nesse sentido, é um desafio para as escolas e todos os envolvidos com o ato de educar, pensar continuamente o sentido da construção do conhecimento e das relações com o saber acumulado em constante transformação nas sociedades contemporâneas. É uma porta aberta para repensar a função da escola no século XXI, o que constitui assumir que a mudança deve ser constante e a aprendizagem é contínua.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão**. In: Revista Alfabetização e Cidadania N°11/RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. Abril, 2001, p. 9 -19.
- BECKER, Lauro da Silva. **A psicopedagogia e a formação de adultos**. Seminários sobre ensino supletivo no estado do Paraná: Anais, 1986.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneiro, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil**. São Paulo : Ática, 1982.
- BRASIL, IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD), 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal**, Brasília, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2003.
- CARRAHER, Terezinha M. (org). **Aprender pensando: Contribuições da Psicologia cognitiva para a educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- FERREIRO, Emilia (org.). **Os filhos da analfabetismo: propostas para a Alfabetização na América Latina**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- \_\_\_\_\_, **Com todas as letras**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_, **Alfabetização em processo**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_, **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_, **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_, **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_, **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- \_\_\_\_\_, **Educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 17 Ed. Rio de Janeiro, 1987.
- \_\_\_\_\_, **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- HADDAD, Sérgio. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: Reduc, 1987.
- HOFFMANN, Jussara. M. L. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação. 1991.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora: uma prática de construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das letras, 1995.
- LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: livros Horizonte, 1978.
- LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento cognitivo. Seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.
- \_\_\_\_\_, **Pensamento e linguagem. As últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MOURA, Mayra Patrícia. **Desenvolvimento do pensamento: um estudo sobre formação de conceitos com jovens e adultos em processo de alfabetização**. São Paulo: USP - Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado), 2000.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. de. **Organização Conceitual e Alfabetização**. In: \_\_\_\_\_, (orgs) **Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- \_\_\_\_\_, **Letramento, cultura e modalidades de pensamento**. In: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_, **Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1995.

\_\_\_\_\_, **Analfabetos na sociedade letrada: diferenças culturais e modo de pensamento.** São Paulo: travessia. Jan/abril/2001, p. 17-20.

\_\_\_\_\_,. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

\_\_\_\_\_, **Inteligência e vida cotidiana : competências cognitivas de adultos de baixa renda.** Cadernos de pesquisa, São Paulo, nº44, p. 45-54, fev 2004.

\_\_\_\_\_,. **Jovem e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras.** Campinas, SP: Mercado das letras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_, **O inteligente e o "estudado": alfabetização, alfabetização e competência entre alunos de baixa renda.** Revista da Faculdade de Educação, v.13,n.2, p.15-26, 1987.

\_\_\_\_\_, **Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural.** In AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo, Summus, 1997.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo : Loyola, 1987.

PALACIOS, Jesús. **O desenvolvimento após a adolescência.** In COLL,C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A.(orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, v.1. Tradução de Marcos A. G. Domingues, 1995.

PICOLI, F. **“Para mio a mudasa na tie probema”:** as primeiras produções escritas do alfabetizando adulto. In: KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. **O ensino e a formação do professor: alfabetização de Jovens e adulto.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Parte II p. 103 – 119.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete Lições sobre Educação de Adultos.** São Paulo: Cortez, 7ª Ed. 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos**. IN: OLIVEIRA, M.K. (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

\_\_\_\_\_, **Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Mercado das letras. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

\_\_\_\_\_, . **Alfabetismo e atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas: Papyrus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

\_\_\_\_\_, **Ensinar ou aprender: Emília Ferreiro e a alfabetização**. São Paulo: Papyrus, 1993.

SMOLKA, A. L. B. A. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: cortez; Campinas: Ed. Da Unicamp, 1993.

SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Reduc, 1989.

\_\_\_\_\_, **Alfabetização: a ressignificação do conceito..** Alfabetização e Cidadania, n. 16, julho 2003, p. 9-17.

SOEK, A.; HARACEMIV, S.; BRANCO, V. **As práticas do Alfabetizador na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos: semelhanças e diferenças**. Curitiba: Programa LICENCIAR/UFPR, 2003.

VÓVIO, Cláudia Lemos, **Textos narrativos orais e escritos produzidos por jovens e adultos em processo de alfabetização**. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: (Dissertação de mestrado), 1999.

VYGOTSKY, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N., **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: M. Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 1993.

WAGNER, Daniel A. **Alfabetização: construir o futuro**. Brasília: SESI-DN, 2000.

## APÊNDICES

### **Perguntas realizadas aos alunos no ato de inscrição no curso de alfabetização.**

Nome:

Idade:

Local de nascimento:

Tempo que mora em Curitiba:

Bairro:

Estado civil:

Profissão:

Se tem filhos/quantos:

Escolaridade dos filho:

Se já estudou antes:

Até que série:

Porque parou de estudar:

Porque voltar a estudar:

Em que situação precisa usar a escrita, leitura e calculo:

Alguma vez já precisou desse conhecimento: como fez?

Já se sentiu discriminado por não ser escolarizado?

Qual é a função da escola para você?

O que espera de um curso como esse?

Observações e Sugestões: