

JOVENS E ADULTOS: A BUSCA DE UMA RELAÇÃO COM OS SABERES DO MUNDO LETRADO

LAFFIN¹, Maria Hermínia Lage Fernandes – UFSC – herminialaffin@gmail.com

Eixo: Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n. 6

Agência Financiadora: sem financiamento

Introdução

Este texto insere-se no âmbito dos estudos realizados na tese de doutorado que aborda a constituição da docência entre professores da escolarização inicial de jovens e adultos de um município da região da Grande Florianópolis/SC. A tese focaliza dimensões e particularidades que caracterizam esse trabalho e destaca como aspecto fundamental o modo como os educadores constroem alternativas para lidar com os diferentes níveis de conhecimento e de ritmos de aprendizagem no espaço da aula.

Nesse sentido, este trabalho situa questões referentes à *intencionalidade dos* sujeitos jovens e adultos ao procurarem a escolarização: a busca e a constituição de uma relação com o saber, uma vez que vivem numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado.

Saberes do mundo letrado: estar no mundo e a obrigatoriedade de aprender

No contexto das dimensões da docência na EJA apontadas pelas vinte e três docentes participantes da pesquisa, as mesmas indicam em seus depoimentos e nas respostas a um questionário três elementos fundamentais que caracterizam o trabalhar com os jovens e adultos: "a vontade de aprender dos sujeitos envolvidos, os objetivos dos sujeitos ao freqüentarem a escolarização e a história de vida desses sujeitos".

Desses elementos focaliza-se a preocupação com uma ação de pensar como efetivamente são compreendidos seus estudantes no processo de escolarização. O grupo de docentes investigados indica, nas respostas ao questionário, que compreendem seus alunos como "[...] adultos que vêm em busca daquilo que não tiveram", "[...] pessoas com vontade de aprender a ler", sujeitos "[...] com vontade e disposição de aprender", "para entrar no mundo letrado".

¹ Doutora em Educação/PPGE/UFSC, sob a orientação da Professora Dra. Leda Scheibe. Grupo de Pesquisa: Escolarização, práticas docentes e conhecimentos pedagógicos/UFSC.

_

Nesse sentido, uma das questões debatidas no desenvolvimento da técnica de grupo focal² refere-se ao que efetivamente as professoras situam como *os objetivos dos sujeitos* ao procurarem a escolarização. Capta-se, nas falas das professoras, que um dos principais objetivos dos sujeitos configura-se pela intencionalidade em busca do conhecimento, do ato de aprender:

A gente vê o *interesse deles em aprender*, há aqueles que têm muita dificuldade, estão ali para interagir, crescer como ser humano, querem uma companhia, por mais diferenças que tenha em sala de aula, para eles é bom estar ali para continuar a estudar, para dialogar, ir avançando aos poucos. A primeira necessidade deles é ler e escrever corretamente. Simone – 34 anos

Eles vêm com muita vontade de querer aprender. Jane - 23 anos

São pessoas que *são capazes de aprender*. Atribuo ansiedade e insegurança aos que têm dificuldades. A diferença é a experiência de vida (vivida) que o adulto traz consigo. Ana Clara – 52 anos

Com os adultos se estabelece uma relação muito especial porque eles realmente querem aprender. $^{\rm Maria\ Helofsa-38\ anos}$

Assim, configura-se nessas falas que a primeira necessidade/interesse dos alunos é percebida pelos docentes como uma necessidade ligada ao conhecimento – ler e escrever.

Este dado remete ao fato de que vivemos numa sociedade que valoriza práticas de uso da escrita e do conhecimento sistematizado. Dessa forma, o sujeito se vê inserido num contexto, para o qual Charlot (2000) afirma que isso significa,

[...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de "hominização", de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros (CHARLOT, 2000, p. 53).

Para esse pesquisador, esta é uma condição que faz do filho do homem um sujeito, sempre em interação, partilhando o mundo com os outros. Para isso faz-se necessário que o sujeito "[...] se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado" (CHARLOT, 2000, p. 49).

Um conceito fundamental levantado por esse pesquisador refere-se à noção de devir do sujeito humano. Para ele, o sujeito humano não é, mas "[...] deve ser; para tal,

² A pesquisa com grupo focal consiste na utilização de uma técnica de coleta de dados que se baseia na realização de diálogos em grupo, orientados por um moderador, nos quais é possível levantar as expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobre uma questão específica.



deve ser educado por aqueles que suprem sua fraqueza inicial e deve educar-se, 'tornar-se por si mesmo' "(CHARLOT, 2000, p. 52).

O sujeito constrói sua própria história singular inscrita na história do gênero humano, e dessa forma ocupa um lugar social, no qual exerce uma atividade. Na sua atividade ele produz e se produz a si mesmo. Mas Charlot (2000, p.54) alerta que essa produção só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. Para que esse processo se efetive é necessário que o sujeito tenha essa intencionalidade, ou seja, que consinta e que colabore nesse processo. Para tanto, o sujeito precisa encontrar também mediações e condições objetivas no mundo que oportunizem e possibilitem esse processo educativo.

Cabe assim, analisar que no contexto da pesquisa essa intencionalidade dos sujeitos estudantes em busca da relação com o saber é marcada por essa "obrigação social de aprender' uma vez que vivemos em uma sociedade que valoriza a cultura letrada, na qual o termo 'analfabeto' acabou assumindo um significado eminentemente pejorativo, definindo o sujeito pela sua distância com relação ao saber letrado valorizado socialmente e não pelos conhecimentos que domina.

Hoje, no entanto novos significados vêm sendo relacionados a esse termo sendo que analfabeto não é quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto com determinadas características. Desse modo, à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada no saber escrita, não basta apenas aprender a ler e escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e da escrita. Para nomear esse novo fenômeno surgiu a palavra letramento.

O termo letramento surge de 'literacy' que significa a condição de ser letrado. É, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e designa o estado ou a condição daquele que sabe ler e escrever e faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita. Ser letrado é ir além de ser alfabetizado, é tornar-se cognitivamente diferente, ou seja, o sujeito se apropria de novas formas de pensar e interagir com esse mundo letrado.

Entendendo o letramento como um conjunto de práticas sociais de uso do conhecimento escrito, ampliam-se as agências de letramento para além da escola, abrangendo a família, a igreja, o trabalho, as organizações populares, etc. (Soares, 1998). Assim, pensar práticas de letramento exige considerar a sua dimensão social, ou seja, pensar os significados da escrita para os determinados grupos sociais.



Para o pesquisador Jean Foucambert, o analfabetismo é o desconhecimento das técnicas de utilização da escrita e iletrismo caracteriza-se pela falta de familiaridade com o mundo de utilização da escrita, uma exclusão em relação ao todo ou a parte desse modo de comunicação. Assim, cada um de nós é iletrado em diversos campos. Quando esses campos são muitos observa-se, até mesmo entre aqueles que foram alfabetizados uma volta ao analfabetismo e ao esquecimento das técnicas básicas que permitem utilizar a escrita.

Ainda Foucambert (1994, p. 18), afirma que

Outrora, o analfabetismo resultava da ausência de escolarização. Hoje, aparece como consequência do iletrismo. Como o funcionamento social exclui dos processos de decisão e poder entre 50 e 70% dos "cidadãos", estes são excluídos também dos motivos para encontrar na escrita o que ela tem de específico. Seu não saber técnico revela-se como uma resposta equilibrada ao seu estatuto social de não-leitor.

Ao pensarmos as práticas escolares de letramento é preciso salientar que nesse processo recebemos estudantes jovens e adultos – que mesmo não tendo freqüentado a escola, ou quando pouco escolarizados, participam de atividades interativas com o mundo letrado, o que os torna portadores de conhecimentos sobre a escrita, apresentando muitas vezes na linguagem oral características da linguagem escrita.

Portanto, os jovens e adultos não alfabetizados não desconhecem o sistema da escrita e sua função, mas suas concepções sobre o sistema da escrita são decorrentes das condições da relação estabelecidas nas suas histórias de vida com esse conjunto de saberes, ou seja, pelas possibilidades diferenciadas de interação com a língua escrita. Percebemos que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis e o fundamental seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a fazer uso do ler e do escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Desse modo, é primordial refletir sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos e os aspectos de poder implicados nesse processo para quem está aprendendo a ler e escrever.

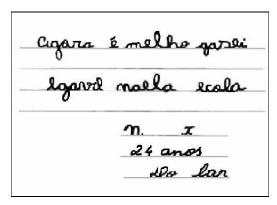
Práticas escolares de letramento e práticas sociais de letramento.

Perante as reflexões acima é possível inferir que é considerando a história de vida dos sujeitos jovens/adultos que se experiencia o desafio de analisar, no processo de escolarização de Jovens e Adultos, a realidade da escola e do contexto social, em que



tanto professores como alunos vêm construindo e encontrando objetivos e significados para a aprendizagem.

Ao situar o processo de letramento como um processo construído sócio e culturalmente, dimensiono a continuidade deste texto mediante falas de jovens e adultos em processos de escolarização. Essas falas sinalizam o que significa para esses sujeitos se sentirem inseridos ou excluídos do chamado processo de letramento.. No texto a seguir destaca-se a dimensão que proporciona o *saber fazer* "ler e escrever" como um meio de inclusão do sujeito no processo de letramento, enquanto forma de participação coletiva:



Texto original da estudante de EJA. Fonte: Dados de Pesquisa - 2005/2006

Junto a este texto a professora fez o registro do percurso de aprendizagem da estudante após um mês de aula: "A aluna escreveu 'Agora é melhor já sei ler e escrever na escola! 'Está começando a ler e escrever agora. Disse que agora não é mais analfabeta" (Professora Lúcia).

Analisa-se nesta fala a dimensão do que significa o fato de saber "ler e escrever" como um meio de inclusão do sujeito no processo de letramento. Indica o quanto significa para N. C. a apropriação de alguns elementos desse código letrado, os quais lhe permite afirmar-se participante de um conjunto de referências comuns a um grupo letrado, e, portanto, dele sentir-se sujeito e autorizar-se a dizer faço parte deste grupo.

Por outro lado, considerar essa dimensão da apropriação de saberes remete a pensarmos as práticas escolares de jovens e adultos em uma concepção não necessariamente utilitarista, mas de uma preocupação efetiva com o conhecimento e com os saberes valorizados socialmente. Isto é configurado pelas professoras durante o debate no grupo focal sobre o que significa esse *atender às expectativas e necessidades dos estudantes*. O grupo situa:



Eles querem aprender, para isso é preciso propiciar ambiente de alfabetização incentivador, não basta apenas trabalhar *só o interesse dos alunos*, mas de ver o que o aluno já faz e o que ainda necessita aprender, o que ainda precisa ser trabalhado, aos poucos vai introduzindo o conhecimento novo. Pedro – 33 anos.

Eles mesmos dizem *que querem aprender* para ter oportunidade de emprego, conseguir um emprego melhor. ^{Taís - 42 anos}

Os adultos retornam com um principal objetivo, que é aprender, porque o mercado de trabalho exige. É preciso ter conhecimento. Laís - 35 anos

Segundo Ribeiro (1999), realmente a questão da funcionalidade das aprendizagens está inscrita nas práticas de escolarização de jovens e adultos como um fator de motivação para os sujeitos que voltam à escola. No entanto, a autora reafirma que essa dimensão não deve comprometer outros processos que dão sentido à escolarização, pois,

A orientação do ensino para exigências do mundo do trabalho ou qualquer outro contexto específico de vivência não deve implicar a renúncia ao distanciamento crítico em relação à realidade imediata. A oportunidade de descolar-se da ação imediata para poder dedicar-se à elaboração do próprio conhecimento é uma das especificidades da aprendizagem escolar que outras instituições sociais dificilmente podem promover com a mesma intensidade. Certamente é fundamental desenvolver pesquisas que esclareçam competências e saberes são exigidos pelos contextos de trabalho (Manfredi 1998) e por outras dimensões da vida cotidiana (Ribeiro 1999). Entretanto, também é de extrema relevância a análise de como saberes e competências relacionados aos contextos existenciais dos poderiam adultos trabalhadores ser iovens e abordados pedagogicamente de modo a fazer avançar sua capacidade crítica, criatividade e autonomia, e não meramente como capacitação para tarefas específicas, sem maior relevância cognitiva ou atitudinal (RIBEIRO, 1999, p. 7). (Grifos acrescentados)

Também Paulo Freire (1987, p.102) aponta que a tarefa do educador dialógico é levantar do universo temático dos alunos, recolhido mediante rigorosa investigação de seus problemas e visões da realidade, elementos que possibilitem devolver essa temática aos educandos como questões problematizadoras, para que possam fazer a crítica dessa realidade. Freire (1980, p. 25) alerta que essas questões problematizadoras possibilitam a aproximação crítica da realidade. Segundo ele,

Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. [...] A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a



esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26)

Já em outro conjunto de falas dos estudantes jovens/adultos capta-se a sua denúncia do quanto se identificavam como excluídos das práticas de letramento ao iniciarem processos de escolarização:

Quando eu vim eu não sabia quase nada. Hoje, então eu me sinto sabida. Sei escrever mais e ler. Por que a pessoa que não sabe ler é um rio sem água. ^{Josefa - 50} anos

No começo não sabia nada. Agora já sei um pouco ler e escrever. Quem não sabe ler é cego. $^{\rm Olívia\text{-}65\,anos}$

"Quem não sabe ler é cego", "(...) a pessoa que não sabe ler é um rio sem água.", "Disse que agora não é mais analfabeta". Destaca-se nos depoimentos o quanto os sujeitos se sentem *distantes* do saber ao serem confrontados com a exigência de um determinado saber valorizado socialmente: o saber exigido nas práticas de letramento. Dirigir o olhar para essa questão é perceber o sujeito que procura o processo de letramento como inscrito nas práticas sociais da história humana.

Essas falas remetem também a dados indicados pelos docentes ao desenvolverem práticas escolares, principalmente sobre o modo como os sujeitos jovens/adultos se identificam ao se inserirem nos processos de escolarização: que se refere ao fato de que têm muita insegurança, de que precisam melhorar a própria autoestima deles.

Nessa perspectiva, ao analisarmos o que apontam estudantes e docentes em relação à desvalorização que os alunos de EJA fazem de si, precisamos lembrar que essa é uma imagem construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo. Construída na sua relação de distância com esse "saber letrado" e com a valorização social desse saber. Desse modo, essa desvalorização não está no sujeito em si, mas é uma imagem que constrói na distância em que ele se percebe cotidianamente com relação às suas vivências com esse saber. Charlot (2000, p.17/18) evidencia que tal relação é marcada assim por uma percepção de ausência e de diferença ao lidar com dificuldade com situações que impõem o uso desse saber, construindo assim "uma imagem desvalorizada de si".

Vale lembrar que enquanto o sujeito desenvolve ou não ações de aprendizagens com relação a determinados conhecimentos, ele aprende também sobre



suas potencialidades, suas capacidades e dificuldades de lidar com o saber e modos de enfrentar tais dificuldades.

Desse modo, segundo Charlot (2000, p. 34). ao pensarmos o sujeito da escolarização na sua "[...] relação com o saber letrado é estudar esse sujeito enquanto confrontado com a necessidade de aprender e a presença de "saber" no mundo" Nessa relação com o saber, em que constrói "uma imagem desvalorizada de si" precisamos considerar o que afirma Bernard Charlot de que

[...] o sujeito epistêmico é o sujeito afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato; isto é – para não recorrer a algo inapreensível – o sujeito como sistemas de condutas relacionais, como conjunto de processos psíquicos implementados nas relações com os outros e consigo mesmo (CHARLOT, 2000, p. 70).

Também Paulo Freire (1980, p. 73), ao falar da marginalidade dos sujeitos, apontada, muitas vezes, em visões equivocadas sobre a situação do sujeito "dito analfabeto", afirmava que essa visão dava-se em função do não reconhecimento e da ausência de análise da realidade histórica, social, cultural e econômica em que esse sujeito se encontrava inserido. Sobre essa identificação de que o sujeito estaria "à margem", "fora de", Freire interroga: se ele está à margem no caso do saber letrado, quem é o autor desse movimento que o "põe de fora"? É o próprio sujeito marginalizado que decide se colocar à margem? Essa marginalidade consiste em opção do sujeito? Ora, citando o próprio Paulo Freire:

Se a marginalidade não é opção, o homem marginalizado tem sido excluído do sistema social e é mantido fora dele, quer dizer, é objeto de violência. O homem marginalizado não é "um ser fora de". É, ao contrário, um "ser no interior de", em uma estrutura social em relação de dependência para com os que chamamos falsamente de seres autônomos. [...] Na realidade, estes homens analfabetos ou não – não são marginalizados. Repetimos: não estão "fora de", são seres "para o outro". Logo, a solução de seu problema não é converteremse em "seres no interior de", mas em homens que se libertam, porque não são homens à margem da estrutura, mas homens oprimidos no interior desta mesma estrutura que é responsável por esta mesma dependência. Não há outro caminho para a humanização – a sua própria e a dos outros –, a não ser uma autêntica transformação da estrutura desumanizante. (FREIRE,1980, p. 74-75)

No seu livro, Pedagogia do Oprimido (1987, p. 50), Freire aponta que na sua relação com o mundo os sujeitos oprimidos quase sempre não se percebem como quem

"conhece", como quem tem um conhecimento, ainda que este seja no nível da pura *doxa*, descrendo de si mesmo, assumindo assim uma característica de autodesvalia.

Essa noção de desvalia percebida pelo sujeito é, portanto, construída na sua relação com o mundo, com o outro e com os saberes do mundo letrado. Segundo Paulo Freire (1987, p.53/54), para que nos processos educativos dialógicos e emancipadores possamos contribuir para a construção de uma outra auto-imagem dos sujeitos é fundamental que acima de tudo "[...] creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também. [...] A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo 'ação cultural' para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles".

Dessa forma, para Freire, a sensação de dependência emocional do sujeito constitui-se fruto de uma situação objetiva de dominação em que esse se acha, e que acaba gerando também sua visão inautêntica do mundo.

Estas reflexões são extremamente relevantes, pois no cotidiano, principalmente da EJA, ouvimos constantemente esses alertas de que primeiro de tudo é preciso trabalhar a auto-estima dos educandos. O problema com esta expressão é que, semanticamente, auto remete a 'por si próprio', 'de si mesmo', já estima, indica 'sentimento da importância ou do valor de alguém ou de alguma coisa; apreço, consideração, respeito'. (HOLANDA, 1975, p. 162 e 582). Logo, o termo auto-estima nos leva a pensar o 'valor de si mesmo, considerado por si próprio'.

Ora, nesse sentido, seria legitimar a visão de que o problema da questão da distância do sujeito na sua relação com o saber estaria centrado no próprio sujeito, quando na realidade essa é efetivamente uma relação construída e inscrita nas práticas excludentes da história humana, já que,

Sujeitos sócio-culturais são também seres concretos e plurais. São pessoas vivas e reais, existindo a partir de sua corporeidade e lugar social, a partir de sua condição de mulheres, homens, negros, brancos. Pertencem a diferentes raças e etnias. São crianças, jovens ou de mais idade, adeptos de variadas crenças e costumes. Têm desejos, projetos e atribuem variadas significações às suas experiências e ao mundo. Para entendê-los, é necessário considerar esses seus atributos, sejam eles adscritos ou adquiridos, pois tudo isso matiza sua existência e condição (TEIXEIRA, 1996, p. 185).

É nesse sentido opto por tomar emprestado de Charlot o termo "uma imagem desvalorizada que os sujeitos têm de si" no contexto das práticas de letramento e das relações sociais.



Mas como jovens e adultos vêm representando essa relação com o mundo letrado?

No próximo conjunto das falas de estudantes de EJA evidencia-se o que representa para eles participar do processo de letramento como forma de uso da escrita para se orientar no mundo, para entender-se, lendo ou escrevendo, descobrindo e visualizando alternativas e possibilidades de interação nas práticas de letramento:

Eu estou aprendendo muito mais do que eu já sabia. Eu espero aprender muito mais, pretendo continuar com certeza chegarei lá. Paula, 44 anos

Eu vim aprender a ler para poder preencher cheque, tenho dinheiro no banco e não posso assinar um cheque. $^{\rm Mariana,~43~anos}$

Ah, eu vim aprender a ler para poder ler os bilhetes que estão nos bolsos do meu marido. Ele não queria! Ah, ah, ah! $^{\rm Edna, 34\ anos}$

08/10/98

Eu, Santina Cilei da Rosa autorizo a publicação da minha redação para xérox.

Santina Cilei da Rosa

Este último depoimento, que se constituiu como texto escrito é resultado da solicitação feita à professora da estudante Santina para que a mesma autorizasse publicar um outro texto seu. Segunda a professora no dia seguinte a aluna lhe entregou este pequeno texto, que marca precisamente a noção de autoria percebida pela própria estudante. É perceber-se como capaz de dizer, de escrever, de participar socialmente do mundo letrado.

Capta-se a imagem de um sujeito que se situa com possibilidades de participar das práticas de letramento, que pode ler em e nas diferentes condições: no cotidiano, por prazer, por lazer. É interagir com a imprensa diária e usar a leitura para seguir instruções, dar apoio à memória, comunicar-se com quem está ausente. (SOARES, 1998)

Para tanto, Foucambert, afirma que para aprender a ler e escrever é necessário

...estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas - mas é possível ser alfabetizado sem isso ..." (FOUCAMBERT, 1994, p. 31).

Logo, o letramento pressupõe uma prática escolar que envolva a escrita, da voz, do ouvido, do gesto, da imagem. É um processo rico de interação com as diversas formas da linguagem e signos.

Muitas vezes na escola propõe-se a produção de textos para ninguém ler, apenas para o educando demonstrar o que sabe ou não e para a professor(a) corrigir. Nesse sentido, a organização e o ensino dos saberes escolares deverão ser realizados de modo a possibilitar uma aprendizagem contextualizada e significativa, uma vez que

[...] um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros. Os alunos para quem o saber tem, ao que parece, "um sentido e um valor como tal", são os que conferem um sentido e um valor ao saber-objeto sob sua forma substancializada; o que supõe relações de um tipo particular com o mundo, consigo e com os outros (CHARLOT, 2000, p. 64).

Pensa-se uma escola de jovens e adultos em que se produzam outras relações com e do mundo letrado, uma escola que dê sentidos, significados e sabores a esses saberes no sentido de promover maior compreensão sobre o mundo em que vivemos.

Algumas considerações

Ao situarem as particularidades da docência na Educação de Jovens e Adultos as professoras percebem o seu trabalho como constituído por um conjunto de elementos intrinsecamente articulados à ação de ensinar e aprender no âmbito de relações sociais, com os quais interagem com estudantes jovens e adultos, homens e mulheres, na sua maioria oriundos dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdades sociais perante o mundo e a escola.

Estudantes que precisam ser compreendidos como sujeitos sócio-culturais constituídos por percursos próprios de inserção no mundo. Essa inserção e interação nas atividades e situações histórico-culturais específicas, por sua vez, envolvem usos de diferentes instrumentos de mediação, signos e modos de pensar que possibilitam o desenvolvimento constante. Os docentes investigados indicam que captam nas falas dos estudantes uma valorização da escolarização como um elemento importante para o seu desenvolvimento, ao lhes permitir maior participação social e maiores possibilidades de inclusão e manutenção do trabalho. Sabemos que esse desenvolvimento não se dá apenas no âmbito da escolarização, mas também em outras práticas e atividades culturais; no entanto, a escola representa o lugar socialmente organizado com a função



de trabalhar intencionalmente nesse processo de desenvolvimento e aprendizagem da cultura humana.

Os processos de escolarização de jovens e adultos constituem assim, possibilidades para que o sujeito, ao interagir com os conhecimentos das diferentes áreas, aprenda a se relacionar com o conhecimento que para ele é novo. Desenvolve também a capacidade de refletir com e sobre a organização desse saber em um sistema conceitual, instrumentalizando-se para o modo intelectual típico de pensar valorizado pela sociedade letrada.

É preciso, então, explicitar que modelo de escola estamos construindo na EJA e qual o papel do sujeito aluno nesse processo, contribuindo para a construção de uma docência em outra lógica, diferente da lógica da escola para a infância.

Referências Bibliográficas:

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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

FOUCAMBERT, J. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. In: GIROUX, Henry. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Ed. Nova Fronteira, 1975.

KLEIMAN, A. (Org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. 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.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). *Educação de Jovens e adultos:* novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas/SP, 2001, v. 01, p. 15-43.



OLIVEIRA, Marta Kohl de. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de OLIVEIRA, Marcos Barbosa de (Orgs.). *Investigações cognitivas: conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: [s.n], 1999, p. 55-64.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). Educação de Jovens e adultos: novos leitores, novas leituras. 1. ed. Campinas/São Paulo, 2001, v. 01, p. 15-43.

RIBEIRO, Vera Masagão. *A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. Educ. Soc.* [online]. dez. 1999, vol.20, no.68 [citado 03 Agosto 2005], p.184-201. Disponível na World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73301999000300010&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0101-7330.

SOARES, Magda. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v.1. p.190.

TEIXEIRA, Inês Castro. Os professores como sujeitos sócio-culturais. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio. (Org.). *Múltiplos Olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

This document was created with Win2PDF available at http://www.win2pdf.com. The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only. This page will not be added after purchasing Win2PDF.