



A MULTIEDUCAÇÃO NA SALA DE AULA

PEJA I
Leitura e Escrita



O Núcleo Curricular Básico – Multieducação

chegou às escolas da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em 1996. Embora seja norteador da prática educacional, permite e incentiva, a partir de sua concepção e orientação, que cada Unidade Escolar desenvolva o seu trabalho pedagógico com base na identificação das características peculiares de sua comunidade. É um guia curricular aberto e inovador.

O mundo se transformou.
Mudanças significativas ocorreram.

Novas descobertas foram feitas em todos os campos do conhecimento.

Os reflexos dessas transformações também podem ser vistos na área educacional. Nessa perspectiva, é que estamos propondo os fascículos de Atualização do **Núcleo Curricular Básico – Multieducação**, que não têm como objetivo substituir o guia lançado anos atrás e sim propor novos diálogos, rever alguns conceitos, acrescentar temáticas e ampliar propostas anteriormente discutidas.

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

CESAR EPITÁCIO MAIA

Secretaria Municipal de Educação

SONIA MARIA CORRÊA MOGRABI

Subsecretaria

ROJANE CALIFE JUBRAM DIB

Chefia de Gabinete

MARIZA LOMBA PINGUELLI ROSA

Assessoria Especial

SYLVIA REGINA DE MORAES ROSOLEM

Assessoria de Comunicação Social

LÉA MARIA AARÃO REIS

Assessoria Técnica de Planejamento

LUIZA DANTAS VAZ

Assessoria Técnica de Integração Educacional

PAULO CESAR DE OLIVEIRA REZENDE

Departamento Geral de Educação

LENY CORRÊA DATRINO

Departamento Geral de Administração

LÚCIA MARIA CARVALHO DE SÁ

Departamento Geral de Recursos Humanos

MARIA DE LOURDES ALBUQUERQUE TAVARES

Departamento Geral de Infra-Estrutura

JOSÉ MAURO DA SILVA

Redação Final

GIANE MOREIRA DOS SANTOS PEREIRA
JAQUELINE LUZIA DA SILVA
PAULA DA SILVA VIDAL CID

Elaboração de texto de Apoio

ABIGAIL CARDOSO AGUIAR
ALESSANDRA SILVA DOS SANTOS
ANDREA DA PAIXÃO FERNANDES
ANDREIA CRISTINA DA SILVA SOARES
DII.MA CAPTI DE MEDEIROS
EDNA DOMINGUES P. DOS SANTOS
ELIZABETH M. DA COSTA ALVES
ELIZETE MORIÃO DE CARVALHO
FABÍOLA CRUZ DE SOUZA
FELICIDADE CLÁUDIA MAGALHÃES
JANAÍNA DE AZEVEDO CORENZA
JANETE DE FARIAS
LILIAN DE ALMEIDA
LUZIA MARIA SCIMMARELLA PEREIRA
MARCIA CRISTINA CARLOS
MARIA DE FÁTIMA BULHÕES C. FREIRE
MARLUCIA GIMENES DE CASTRO
MIRTES L. BANDEIRA
SANDRA HELENA DE OLIVEIRA
SANDRA M. S. DECEMBRINO CALDAS
TEREZA CRISTINA DE FARIAS MOORE
WALNISE DE BRITO

Agradecimentos

ÀS ESCOLAS MUNICIPAIS PELA CESSÃO DAS IMAGENS.
AOS ALUNOS DO PEJA I PELA CESSÃO DE DEPOIMENTOS.
À PROFESSORA SONIA DE VARGAS PELA CONSULTORIA E VALIOSA
CONTRIBUIÇÃO NOS ORIGINAIS.
À PROFESSORA TERESA DAS GRAÇAS RENO PELA COORDENAÇÃO DO GRUPO
DE TRABALHO.
AOS PROFESSORES CECÍLIA VAZ CASTILHO, DOMINGOS NOBRE E MARIA
CECÍLIA DE CASTELLO BRANCO PELA REVISÃO DA REDAÇÃO NAS ÁREAS
ESPECÍFICAS.
ÀS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA ELABORAÇÃO DO TEXTO, COM
SUAS LEITURAS E EXPERIÊNCIAS QUE TANTO ENRIQUECERAM NOSSA
CAMINHADA.
A TODOS OS PROFESSORES QUE ATUAM NO PEJA I, PELA DEDICAÇÃO E
ENVOLVIMENTO COM A PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Créditos Técnicos

Coordenação Técnico-Pedagógica

LENY CORRÊA DATRINO
MARILA BRANDÃO WERNECK
NUVIMAR PALMIERI MANFREDO DA SILVA
ANTONIO AUGUSTO ALVES MATEUS FILHO
MARIA ALICE OLIVEIRA DA SILVA
CARLA FARIA PEREIRA

Equipe do Programa de Educação de Jovens e Adultos

CARMEN MARIA SOARES AROZO VIEIRA DA SILVA
CRISTINA NUNES DE SANT'ANNA
FLORA PRATA MACHADO (SUPERVISORA)
JAQUELINE LUZIA DA SILVA
KATIA REGINA DAS CHAGAS MOURA
LENITA COTECCHIA BRANDÃO
MARIA DAS GRAÇAS MEIREIS PEDRA
MARIA LUIZA ASSUMPTÃO SILVA
MARIA LUIZA LIXA DE MENDONÇA
MARLUCY DOS SANTOS VASCONCELLOS
MAURICEIA DE SOUZA COSTA
ROSA MARIA PIRES DE FREITAS
SÔNIA SALGADO MARTINS
VANDA MARIA DE MATTOS MENDES

Equipe de Apoio

MARILENE MARTINS DE CARVALHO BARBOSA
SANDRA CONTI PADÃO
LAILA DE PAIVA PEREIRA

Criação de Capa e Projeto Gráfico

TELMA LÚCIA VIEIRA DÁQUER
DALVA MARIA MOREIRA PINTO

Fotografia

ARQUIVO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Editoração Eletrônica e Revisão

PADOX - COMUNICAÇÃO

Supervisão e Produção Gráfica

GRÁFICA POSIGRAF

Impressão

GRÁFICA POSIGRAF

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação:** PEJA I - Leitura e Escrita. Rio de Janeiro, 2007. (Série A Multieducação na Sala de Aula)

Aos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro

Em 1996, o Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO foi encaminhado a toda Rede Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, tendo como pressuposto “lidar com os múltiplos universos que se encontram na escola” (NCBM, p. 108), buscando a unidade na diversidade.

Na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, procuramos desenvolver um trabalho de qualidade, promovendo a aprendizagem e privilegiando uma proposta que traz para dentro da escola a vida, o dia-a-dia, o mundo. Esse mundo passa por constantes transformações e a escola precisa acompanhar essas mudanças. Por isso, a necessidade de atualização do Núcleo Curricular Multieducação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais em seus Princípios Éticos, Estéticos e Políticos.

Fazemos parte da história da educação da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. História de uma rede coordenada por uma Secretaria Municipal de Educação, formada por 10 Coordenadorias Regionais de Educação, abrangendo 1055 Unidades Escolares, 241 Creches, 20 Pólos de Educação pelo Trabalho, 9 Núcleos de Artes, 12 Clubes Escolares, 1 Centro de Referência em Educação Pública, 1 Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos e o Instituto Helena Antipoff – Referência em Educação Especial, compreendendo funcionários, professores e alunos.

É uma história marcada por lutas, sonhos, projetos e que vem objetivando a garantia do acesso, permanência e êxito escolar de todas as crianças que, como alunos desta rede, têm o direito à livre expressão, à interação com os seus pares, ao diálogo com os professores, direção e outros profissionais, exercitando, assim, a sua cidadania.

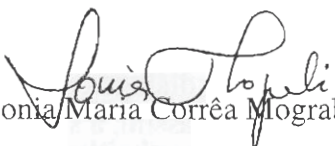
Acreditando na democracia é que optamos pela valorização da representatividade como um dos eixos desta gestão, identificada na

formação de diversos grupos: Conselho de Dirigentes, Conselho de Diretores, Conselho de Professores, Conselho de Alunos, Conselho de Funcionários, Conselho de Responsáveis, Conselho Escola-Comunidade, Grêmios, Comissão de Professores e Representantes dos Coordenadores Pedagógicos. Desta forma, estabelecemos com a comunidade escolar um processo dialógico, desde 2001. Foram ouvidas múltiplas vozes: da comunidade escolar e das Coordenadorias Regionais de Educação. Expectativas, conceitos, críticas e sugestões foram apresentadas. Foi nosso objetivo instaurar um tempo de gestão participativa, valorizando as muitas experiências que emergem do campo e as histórias do cotidiano dos diversos atores envolvidos no cenário educacional da cidade do Rio de Janeiro.

A partir dos encontros com esses diferentes segmentos, várias sugestões de temas para a atualização da Multieducação foram encaminhadas. Elencamos os temas prioritários, a partir das proposições feitas, sendo aceitos e incorporados às duas séries publicadas: “Temas em Debate” e “A Multieducação na Sala de Aula”.

Dentre as diversas ações da Secretaria Municipal de Educação na produção dos fascículos, destacamos o trabalho dos professores na elaboração dos textos. Sendo assim, houve fóruns de professores da Educação Infantil, Grupos de Estudos dos professores regentes de Sala de Leitura, Grupo de Representantes de professores das diversas áreas do conhecimento e de professores da Educação de Jovens e Adultos.

Esperamos que a discussão do material produzido continue em todos os espaços das Unidades Escolares, das Coordenadorias Regionais de Educação e nos diversos Departamentos do Órgão Central, permitindo reflexões e conclusões.


Sonia Maria Corrêa Mograbi

Secretária Municipal de Educação

LEITURA E ESCRITA NO PEJA: CAMINHOS DE TECER, DESTECER E RETECER O MUNDO



Nada nos fala mais de perto do que a linguagem, vivemos mergulhados nela, dela nos habitamos. Através dela investimos de sentido o que nos rodeia e as experiências existenciais que nos historicizam. Trata-se de um mistério tão simples quanto complexo. Na linguagem tecemos, destecemos, retecemos o que designamos eu e, primordialmente, nos aproximamos e nos distanciamos, amamos e odiamos.

Edwiges Zaccur

Num mundo impregnado de linguagem, uma das aquisições fundamentais dos indivíduos é o uso social da leitura e da escrita. É essencial aprender a se mover com desenvoltura nesse universo comunicativo, sabendo decodificar, interpretar, identificar os diferentes códigos, variantes lingüísticas e dialetos não só para interagir significativamente com o mundo e seus semelhantes, mas também para agir com a finalidade de retecê-lo.

Nossa sociedade privilegia a aprendizagem da leitura e da escrita, tornando-a uma condição básica para a educação dos seres humanos e sua participação na sociedade. Há uma classe específica que bem cedo aprende a ler e a escrever, nem sempre para mudar o mundo, mas para mantê-lo como está: com abismos sociais cada vez maiores. Outras, como a de nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), vêem-se alijadas do que é um direito seu: o acesso ao bem cultural elementar que é o conhecimento da língua materna em sua expressão de escrita e leitura. Nesse processo sentem-se como se fossem cegos (assim mesmo os alunos relatam), pois como não saber ler num mundo de tantos escritos? Pior ainda, sentem-se incapazes como se não pudessem ler

outras formas de linguagem que não sejam práticas de oralidade e como se não possuíssem saberes.

O uso social de linguagens não se reduz à palavra escrita. Há meios diferenciados de comunicação. Porém, nas classes do PEJA I, encontramos uma difícil e dura realidade. Há pessoas que não tiveram acesso às possibilidades mínimas de desenvolvimento do potencial lingüístico no que diz respeito à leitura e à escrita, no entanto, possuem conhecimentos construídos muitas vezes de forma empírica, que não são reconhecidos, elaborados e ampliados pela escola.

Como conseqüência, há também pouco acesso às informações vinculadas às tecnologias eletrônicas e aos materiais impressos que basicamente chegam às suas casas pela televisão. É assim que sabem o que está acontecendo perto ou longe de onde moram. Ainda assim, há o risco das informações distorcidas, que são um retalho de um pano de fundo maior, recortado pelas mãos de quem tem interesse em veiculá-las.

Com o avanço da tecnologia na busca de formas de comunicação sofisticadas, as informações chegam rapidamente. Hoje, uma real necessidade é aprender a analisá-las e selecioná-las. A leitura está vinculada à produção de sentido, à contextualização dos textos. Aquele que lê atribui ao texto o sentido que pode alcançar, através de suas experiências, vivências e aprendizagens. Mas como ler um mundo de escritos quando não se sabe ler e escrever?

Cabe a escola e a nós, professores, propiciar o acesso aos diferentes meios de expressão comunicativa, construídos ao longo da história da humanidade, e usá-los como prática cotidiana em sala de aula, fazendo dela um mundo de comunicações. É direito de nossos alunos terem ao seu alcance textos produzidos em língua materna, como placas, jornais, e livros, entre muitos outros.

Trabalhar para que os alunos se apoderem da leitura e da escrita é tarefa das mais urgentes. Com isso, nós, professores da Educação de Jovens e Adultos, estaremos contribuindo significativamente para que sujeitos que tiveram seus direitos negados por tanto tempo possam aprender, efetivamente, a ler o mundo e a (re)construir a sua história.

ABRINDO ESPAÇO À LINGUAGEM DA DIFERENÇA



CIEP Frei Veloso – E/8ª CRE

O início da noite se aproxima e as vozes se misturam no pátio, constituídas por vários grupos... de interesses, de idades... vindos de diferentes bairros. Quem são eles e elas? São os adolescentes, jovens e adultos, o público da EJA. O volume do barulho começa a aumentar, o som da campanha corta o ar... É a EJA presente... após um dia de cansaço, muita luta... Mas muito sonho para realizar.

Naquela carteira, compenetrado, um senhor de mãos calejadas pelos anos de trabalho na roça, no sertão nordestino, manuseia com dificuldade o lápis, pela primeira vez. Sempre tem inúmeras histórias de sua região para contar. Fala com orgulho, no seu linguajar característico, de seus antepassados que conviveram com Lampião. Do outro lado da sala, a

cozinheira mineira, que já morou no sul do país, mistura sotaques e termos próprios das duas regiões, quando demonstra para a classe suas receitas e canta o que aprendeu com sua participação, durante anos, na Folia de Reis. Já no fundo da sala, um jovem brinca com o boné. Adora dançar *funk* e cantar os *raps* que compõe para os bailes de sua comunidade.

Olhar uma turma de PEJA I é mergulhar num emaranhado de fios, cores, texturas e tamanhos diversos! A diversidade salta aos olhos! Nossos alunos são oriundos de variadas regiões brasileiras. Temos adultos com expressões culturais diversificadas e jovens que pertencem a “tribos” determinadas, com vocabulário, gestos, rituais, músicas e danças com características únicas. É no mar dessa riqueza lingüística que nós, professores do PEJA I, precisamos mergulhar. Muito mais que educar para o respeito às diferenças sócio-culturais, devemos explorar esta multiplicidade de formas para que seja valorizada e assuma seu lugar legítimo como expressão rica da língua viva de nosso povo. Assim ilustra De Vargas (2003, p.115):

Deste modo as salas de aula noturnas podem ser vistas como verdadeiros mosaicos multiculturais onde tanto professores como estudantes colocam em interação suas diferentes maneiras de falar, pensar e articular suas vivências, relativas às suas origens, faixas etárias e experiências profissionais diversas. Ao confronto com a sociedade letrada se juntam os conflitos de ruptura com suas culturas de origem, pois nessa escola os adultos migrantes vivem uma outra forma de negação: eles são recusados em razão de seus saberes e de suas formas de compreender a realidade.

A maneira como nós, com os universos culturais dos quais fazemos parte, nos comunicamos, é parte de nossa identificação. “O tema da linguagem é um dos temas da cultura e dos mais importantes, porque a linguagem tem a ver com a gente mesmo, com a identidade cultural, enquanto indivíduo e enquanto classe.” (FREIRE, 1999a , p.17).

O cotidiano do PEJA I não pode ignorar a multiplicidade de variantes lingüísticas, dialetos e expressões culturais dos alunos. Não podemos perder de vista as riquezas que emergem dessa diversidade. Precisamos

assumir os regionalismos como importantes formas de linguagem, tão válidas quanto a variante denominada *culta*. Quando a escola estabelece uma forma de expressão oral e escrita como a correta, e única válida, dispensando todo o conhecimento que o educando traz das suas experiências de vida, reforça a discriminação e a exclusão social. Tal prática apresenta conseqüências que não contribuem para a construção de um projeto de educação que seja capaz de dialogar com a classe popular.

Freire (2001, p. 26), afirma com veemência:

Quando digo 'sou brasileiro', sinto que sou algo mais do que quando digo 'sou recifense'. Mas sei também que não poderia me sentir tão intensamente brasileiro se não tivesse o Recife, meu marco original, em que se gera a minha brasilidade. Por isso, permita-se a obviedade, minha terra não é apenas o contorno geográfico que tenho claro na memória e posso reproduzir de olhos fechados, mas é sobretudo um espaço temporalizado, geografia, história e cultura. Minha terra é dor, fome, miséria, é esperança também de milhões, igualmente famintos de justiça.

Considerar os sujeitos e suas identidades é importar-se com a situação histórico-cultural em que o processo de aprendizagem da língua deve ser pensado levando-se em conta as "palavras da realidade", como nos diz Freire (1999a). Ao aprender a ler e a escrever a partir do que lhe é significativo, os sujeitos da EJA têm a possibilidade de melhor se apropriar desse conhecimento, descortinando de forma crítica o mundo e, sobretudo, ampliando-o em outros contextos de leitura e escrita.

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA

Eu não sei! Escutamos esta frase inúmeras vezes, dita de formas variadas, inclusive com silêncios submissos, tremores de mão ao pegar o lápis, olhares temerosos para *o professor, aquele que sabe*. Disfarçada no decorrer dos trabalhos em sala, ela é um bloqueio surdo, encravado no ser e na história desses jovens e adultos que ao longo da vida foram se deparando com seguidas exclusões. Essas três palavrinhas constituem um nó, que atrapalha a aprendizagem, dificulta a expressão de riquezas pessoais, cerceia a criatividade. Parece um obstáculo intransponível, marcando o dia-a-dia nas classes do PEJA I.

Enfrentá-lo é um grande desafio. E só criando um clima de circulação de saberes, de respeito e valorização das diferenças, de expressão de si mesmo com liberdade é que se formará a base para todo o trabalho no PEJA I. Não aprendemos se não nos valorizamos, se não acreditamos em nossas riquezas, em nossos conhecimentos! É preciso, então, que o planejamento pedagógico objetive espaços para troca de saberes, sonhos, histórias, culturas... e vida! De Vargas (2003, p.115) explicita:

Na busca de soluções educativas adequadas, vários conflitos culturais afloram, pois a escola, instituição caracterizada como sendo o '*lugar natural*' do ensino formal, concebida e organizada sobretudo para atender à infância, apresenta dificuldades no seu cotidiano para reconhecer os saberes dos educando jovens e adultos, construídos nos espaços sociais de trabalho e de estabelecer um diálogo com esses saberes.

Cheguei atrasada à sala do PEJA I. Os alunos estavam me esperando ansiosos. Pedi desculpas pelo meu atraso, explicando que havia enfrentado um trânsito horrível.

- Logo hoje que vamos trabalhar sobre portas eu me atraso...
- O quê, professora? Portas? Para que aprender sobre portas?

Sem comentários, deixando no ar um certo suspense, distribuí o texto 'Portas' de Içami Tiba e pedi que cada um lesse em silêncio. Depois de algum tempo, começamos um debate sobre a que *porta* o texto se referia. A discussão, acalorada, perpassou os diversos significados do termo *porta*, o que se esconde atrás de cada *porta*, a coragem para abrir novas *portas*... Sem perceber, estávamos falando sobre nossas vidas e nossos sentimentos.

Distribuí uma folha dobrada ao meio, pedindo que cada um desenhasse na frente uma porta e colorisse. Deixei lápis de cor e canetinhas na minha mesa. Desenharam com capricho. Como gostam de desenhar!

Disse-lhes que, depois que abrissem o papel, ou melhor, a sua *porta*, deveriam escrever sobre o que gostariam de encontrar atrás dela.

Essa preparação para a redação foi ótima, pois os alunos escreveram motivados e escreveram muito sobre si mesmos, seus sonhos, medos e vivências. O professor precisa acreditar que é de grande valia criar situações de leitura e escrita estimuladoras do olhar para a própria vida. Nelas, jovens e adultos se envolvem, abrindo suas portas fechadas, principalmente para expressar sua riqueza escondida.

Profª Elizabeth Meirelles – E. M. Orsina da Fonseca – E/2ª CRE

O relato acima atesta a intencionalidade do planejamento da aula de leitura e escrita que se aproxima do aluno, resgatando seu saber e sua auto-estima, estimulando-o a enfrentar o medo de criar, ousar e imaginar. Ler e escrever são processos de apropriação e troca de saberes que oferecem ferramentas para o mergulho em outros mundos, incitando à descoberta. E descobrir é acreditar no poder dos próprios olhos, investir na própria sensibilidade e percepção. Ler, além de decodificar o escrito, é dialogar com o texto e com a visão de mundo que ele expressa. Escrever, mais que simplesmente expressar-se através de signos alfabéticos, é participar da elaboração de novos textos que reescrevem o mundo.

Essas experiências de leitura e escrita acontecem a partir de uma proposta político-pedagógica inclusiva, que legitima as expressões lingüísticas dos nossos alunos, marcados em sua trajetória pela escola. Os alunos da EJA estão marcados pelas dificuldades encontradas na

sua escolarização, como: a distância geográfica da escola até a casa; a permanência na instituição; as sucessivas reprovações; as dificuldades em entender as palavras da cartilha, tão distantes de seu mundo; o constante reforço ao erro; a falta de trabalho com as diferenças; a desvalorização da identidade cultural, etc. Assim é o percurso dos alunos e todas essas vivências permanecem como pedras no meio do caminho entre esses sujeitos e a tão sonhada alfabetização, impedindo-os de ler as ricas entrelinhas de sua vida.

A valorização da voz desses alunos é referência para todo e qualquer processo de aquisição de conhecimento. Há muitas maneiras de estimular nossos alunos a se defrontarem com suas portas fechadas, a enfrentarem corajosamente a baixa auto-estima, essa pedra no meio do caminho. A valorização e ampliação dos diferentes saberes produzidos nos diversos espaços-tempos por onde transitam esses sujeitos poderá contribuir para que leiam e escrevam sua própria história.

COM A PALAVRA, A ALFABETIZAÇÃO!



Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos – CREJA

A alfabetização de jovens e adultos tem sido um grande desafio para nós, educadores do PEJA I, principalmente no que se refere à diversidade. Deparamo-nos com alunos com aprendizados e vivências diferenciadas numa mesma turma: alguns nunca foram à escola. Outros sabem apenas assinar o nome. Há quem escreva e não leia, assim como há aqueles que já escrevem e lêem palavras ou pequenos textos.

O que fazer? Como trabalhar?

Durante o período diagnóstico, vamos percebendo que esta diferença acaba por enriquecer ainda mais todo o processo de alfabetização. Os alunos, apesar dos diversos momentos de aprendizagem em que se encontram, quase sempre, demonstram solidariedade, ajudando-se uns aos outros. Trocam conhecimentos, estimulam-se mutuamente, ensinam e aprendem. Diante disso, temos um papel fundamental na construção desse processo, trabalhando de forma diversificada, realizando atividades variadas em duplas ou grupos, promovendo jogos e trabalhos coletivos em que todos possam cooperar e por meio de intervenções individuais, para atender a necessidade educativa de cada um.

Para o sucesso do aprendizado da leitura e da escrita com jovens e adultos, alguns pressupostos metodológicos são importantes. Um deles seria: estabelecer um contato afetivo, oportunizando espaços em que os alunos possam contar suas histórias, revelar seus valores, suas habilidades, expressar seus sonhos, medos e dificuldades. É preciso também conhecer e considerar as expectativas que eles têm sobre a leitura e a escrita. ***Por que querem aprender a ler e escrever? O que pretendem com a apropriação desses saberes?***

Um aluno, na roda de conversa numa turma do PEJA I, relatou como foi difícil quando o engenheiro da obra em que trabalhava o chamou para ser o *apontador*, cargo em que ganharia muito mais do que recebia sendo pedreiro. O engenheiro perguntou-lhe se sabia ler, escrever e fazer contas. Envergonhado, ele disse que não. Segundo o mesmo, a única oportunidade de sua vida escapou de suas mãos, porque era analfabeto. Seu objetivo, portanto, era alfabetizar-se para pretender melhorias no trabalho.

Prof.^a Elizete Morião de Carvalho – E. M. Orsina da Fonseca – E/2^o CRE

O relato apresentado é representativo do desejo de muitos alunos do PEJA I, mas não é o único. Outros almejam escrever carta aos parentes que moram longe ou ler a Bíblia na igreja. O conhecimento dos anseios dos alunos fornece ao educador subsídios importantes para

seu planejamento. Como reconhece Freire (2001, p. 72), é preciso uma educação que:

[...] proponha ou aproveite situações em que os educandos experimentem a força e o valor da unidade na diversidade. Nada que possa estimular a falta de solidariedade, de companheirismo. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina do corpo e da mente, sem a qual se frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender e estudar são atos sérios mas também provocadores de alegria.

O QUE É ALFABETIZAR JOVENS E ADULTOS? COMO ALFABETIZAR?

No Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa (1999) alfabetização é a “ação de alfabetizar”; alfabetizar é “ensinar a ler” e alfabetizado é aquele “que aprendeu os rudimentos de leitura e de escrita”. Nesse sentido, entende-se como “alfabetizado” aquele que tem a capacidade de ler, de escrever, e de fazer uso do lido e do escrito a partir das novas inserções sociais conquistadas por esses sujeitos.

É o próprio Freire (1999a, p. 150) quem põe em prática uma alfabetização que vá além da simples decodificação do código lingüístico:

Só assim a alfabetização cobra sentido. É a conseqüência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, com uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação do mundo. Só assim a alfabetização tem sentido.

Um pouquinho de história...

A alfabetização nem sempre foi pensada da forma que temos hoje. Nobre (1996) ao fazer uma análise da história da alfabetização no Brasil, aponta que o foco da alfabetização esteve antes no “como ensinar” e

não no “como aprender”. Daí, a grande preocupação com os métodos e também a centralização na figura do professor.

O pressuposto teórico que sustentava as diversas opções metodológicas do processo de alfabetização concebia a aprendizagem da língua como um sistema de codificação e decodificação de sinais. Com os avanços dos estudos sobre a psicogênese da língua, o eixo da aprendizagem passa a ser o processo de apropriação e construção das relações do sistema por parte do sujeito, ou seja, o foco agora está em como se aprende: os processos que levam os sujeitos a construir a base alfabética da língua.

A década de 1980 marca o surgimento dessa compreensão da aquisição da leitura e da escrita que, essencialmente, amplia o conceito de alfabetização. Pesquisas de Mary Kato (1986), Leda Verdiani Tfouni (1988), Ângela Kleiman (1995) e Magda Soares (2003) contribuem para a incorporação do termo letramento ao nosso vocabulário. Originária do inglês literacy, letramento se refere às habilidades de leitura e de escrita associadas às possibilidades de se fazer uso social delas, ou seja, “designa o estado ou condição daquele que é literate, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.” (MAGDA SOARES, 2003, p. 36).

Letramento é, portanto, o resultado da aprendizagem da leitura e da escrita, carregado de suas práticas sociais. Letrar significa ir além da aquisição do código escrito, fazendo uso da leitura e da escrita no cotidiano, apropriando-se da função social dessas duas práticas. Valorizam-se, então, os usos e sentidos do que se lê e escreve nas sociedades, a partir da apropriação que os sujeitos fazem da escrita nos diferentes contextos em que estão inseridos.

O que é importante para o professor que vai alfabetizar jovens e adultos?

Alfabetizar jovens e adultos requer alguns procedimentos fundamentais. Refletir sobre eles, explicitá-los, avaliar nossa prática, tendo-os como referências é tarefa diária.

⌘ Conhecer os alunos, suas habilidades, dificuldades e vivências, estabelecendo com eles uma relação afetiva, que dissipe o temor de errar, de não saber...

⌘ Possibilitar, através do planejamento das aulas, que os alunos identifiquem a função social da leitura e da escrita.

⌘ Conhecer as estratégias de leitura e hipóteses de escrita utilizadas pelos estudantes. Apropriar-se delas, como pistas que ajudem a selecionar as intervenções pedagógicas necessárias.

⌘ Assumir que nós, professores, somos referencial de leitura para os estudantes. Por esta razão, precisamos de cuidados especiais com a entonação da voz, com a compreensão do que se lê, com a postura de leitor e com o gosto por esta ação.

⌘ Fazer da sala de aula um ambiente alfabetizador, que incentive a leitura e escrita. Cuidar da ambientação, organizando espaços para expor listas de palavras, datas e nomes dos alunos, textos trabalhados, alfabeto com vários tipos de letra, recortes de jornais, revistas, embalagens de produtos e outros materiais.

⌘ Oportunizar situações de escrita e leitura que suscitem a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

⌘ Criar situações lúdicas de aprendizagem que promovam a descontração e o prazer de aprender.

As observações relacionadas acima tornam-se imprescindíveis na medida em que oportunizam aos jovens e adultos o acesso a uma alfabetização que resgate sua auto-estima, respeite e incentive a troca de saberes e tenha significado para suas vidas.

Sendo assim, o professor-alfabetizador da EJA deve conceber o *erro* do aluno como tentativa de acerto e não como falha. Daí a necessidade de compreender o processo de aquisição da escrita e suas hipóteses, fazendo as intervenções pedagógicas necessárias para que os alunos possam superar estes erros e avançar em sua aprendizagem.

QUE TEXTOS PODEMOS TRABALHAR?

Reconhecemos que todo real é apenas uma fantasia que ganhou corpo. Na fantasia cabe tudo. Não há preconceitos em seu exercício. Ela habita no lugar mais íntimo de nós e se move norteadada pela emoção. A fantasia nos convoca a inteirarmos da poesia que perpassa o mundo e nos convida a estender nossa poesia no mundo.

Bartolomeu Queirós

No processo de alfabetização, os jovens e adultos demonstram prazer em ouvir e ler textos que despertem a imaginação e sua fantasia. Considerando que a imaginação e a fantasia são intrínsecos aos seres humanos, acreditamos que o trabalho com contos, fábulas, poemas e outros textos que estimulem o imaginário, podem contribuir para que se quebrem barreiras em relação aos textos, ao ato de ler; para o entrosamento do grupo, a liberdade para expressar-se e, conseqüentemente, uma maior segurança em relação à leitura e escrita.

Algumas experiências vividas em turmas de PEJA I ilustram esta afirmativa:

Na Escola Municipal Rio das Pedras, ao final de algumas aulas, eu contava e cantava histórias para minha turma de PEJA I, Bloco I. Certa noite, resolvi convidar a turma do Bloco II, com sua professora, para se juntar à minha. A colega aceitou, porém um pouco receosa, achando que seus alunos não iriam gostar. Para sua surpresa, eles adoraram e passaram a perguntar, todas as noites, se ouviriam histórias. Intrigada com a insistência, minha colega perguntou por que queriam tanto ouvir histórias. Um aluno, então, lhe respondeu que era o momento em que esquecia o cansaço e os problemas e *viajava* através dos relatos. Com o tempo, constatou-se que essa prática ajudou e incentivou os alunos à leitura e a escreverem as suas primeiras histórias com enorme prazer.

Profª: Paullá Cid – E. M. Rio das Pedras – E/7ª CRE

Para mim foi muito bom escutar e escrever poesia. Eu aprendi muito, porque nunca tinha tido oportunidade, e achei que não era capaz. Foi muito bonito. Eu agradeço a Deus esta maravilhosa experiência. Parabéns, professora Alessandra, pelo seu amor e paciência para nos ensinar.

Este texto é o depoimento de uma aluna, após vivenciar várias atividades desenvolvidas no Projeto “Viva Narbal – Recriando na literatura”. A poesia “A Porta” de Vinicius de Moraes foi dramatizada com envolvimento de toda a turma. Os alunos expressaram seus sentimentos e emoções através de diferentes linguagens: poemas, música, narrações. A expressão escrita oportunizou a expressão de opiniões e sentimentos; a escolha de um texto poético possibilitou um encontro com a poesia e através dela, os alunos tiveram acesso a uma expressão da linguagem considerada culta e puderam criar e recriar.

Profª Alessandra S. dos Santos – E. M. Narbal Fontes – E/6ª CRE

Além desses tipos de textos, outros materiais de leitura se constituem como suportes importantes para a apropriação da leitura e da escrita, tais como: jornais, revistas, panfletos, livros, entre outros. O trabalho deverá, então, priorizar o contato dos estudantes com diversos tipos de texto. Embora oferecer textos escritos a jovens e adultos das classes de alfabetização possa provocar a rejeição, algumas vezes, por causa da dificuldade de leitura, por outro lado, desafia o pensamento, desperta a curiosidade e o desejo de aprender, além de provocar novas estratégias de leitura. É importante lembrar que estes textos devem ter significado para os sujeitos a quem se destinam.

Trabalhar textos escritos pelos alunos favorece a revisão e a correção coletiva pelo grupo. A escrita precisa ser percebida como instrumento de expressão e de comunicação cotidiana. Todos podem e sabem escrever, mesmo que não fluentemente. Todos têm algo a dizer por escrito. Portanto é necessário que todos se sintam à vontade para expressar sentimentos, vivências e buscar a maneira mais adequada para se expressar por escrito em cada situação de vida!

Não podemos esquecer também que, alfabetizar hoje, num mundo com um desenvolvimento avassalador da tecnologia, deve ir além do código escrito. A alfabetização visual, sonora e digital, que possibilita a decodificação e interpretação de imagens, pinturas, filmes, propagandas, símbolos, músicas e sons variados é fundamental. A leitura desses textos deve ser apropriada pelo aluno do PEJA e fazer parte do cotidiano da sala de aula. Outro aspecto que merece especial atenção por parte dos educadores do PEJA I é o tempo necessário à alfabetização. Ele deve respeitar o ritmo e a singularidade de cada indivíduo.

GRAMÁTICA. GRAMÁTICA! GRAMÁTICA... GRAMÁTICA?

É comum os professores de turmas de alfabetização terem algumas dúvidas quanto ao uso da gramática. Mas de qual gramática estamos falando? Certamente não é da gramática que assinala os nossos textos e acaba por desencorajar qualquer tentativa de produção textual. Tampouco a que enumera uma lista de regras para serem decoradas e logo esquecidas. Não estamos falando também da gramática que se coloca como a padrão e esquece que o nosso país é feito de diversidades sociais, culturais, regionais e dialetais.

Nossa língua tem diferenças entre a língua falada e a escrita. Na fala existem também as variedades coloquiais que utilizamos de acordo com os grupos pelos quais transitamos. Essa é uma dificuldade para os alunos que estão aprendendo a ler e escrever. É comum ouvirmos deles que o *Português é muito difícil de aprender. O certo e o errado* são conceitos sempre presentes na abordagem da língua e causam bloqueios e insegurança no processo de aprendizagem. O *errado* é o que foge à norma padrão.

Nesse sentido, o recado escrito para uma professora do PEJA I, é representativo do pensamento da maioria dos seus colegas:

Desculpa professora por eu não saber responder certo as explicações.

Nesse bilhete, escrito ao final da sua produção de texto, a aluna demonstrou todo o medo da leitura do que ela considera errado. Este medo paralisa e impede um contato enriquecedor com os saberes lingüísticos.

Se a finalidade do ensino da Língua Portuguesa é possibilitar aos alunos o desenvolvimento da competência lingüística, qual seria o objetivo de se aprender gramática? Inicialmente, é preciso desmistificar os conceitos *certo e errado*. Eles se referem à *adequação* ou *inadequação*

da utilização da língua em situações determinadas. Assim como não podemos ir a uma festa de biquíni e calção de praia, não podemos em uma conversa informal, por exemplo, usar a variedade padrão. Adequado é o uso de *nóis vai* em uma música sertaneja, inadequado seria utilizá-lo numa correspondência oficial. Aprender gramática, portanto, nos possibilita utilizar corretamente a língua padrão da modalidade oral. Porém, a competência lingüística ultrapassa este saber. Competente é quem sabe utilizar a língua adequadamente em diferentes situações.

De acordo com Perini (1998), estuda-se gramática também porque o conhecimento da língua e de sua estrutura em seus diferentes aspectos dialéticos, históricos, sociais e gramaticais, de alguma maneira, dá-nos um reconhecimento de pertença ao nosso país: ser brasileiro significa falar o português daqui e não o de Portugal, o que significa pertencer ao Brasil. Outro objetivo dessa aprendizagem seria a formação de habilidades intelectuais, através da observação, da relação lógica e do raciocínio, da possibilidade de formular e testar hipóteses.

Eu estava trabalhando com textos poéticos. No momento das descobertas da estrutura e funcionalidade desse tipo de texto, os alunos perceberam, entre outras coisas, que a poesia é arte; quem escreve poesia é artista e como tal tem permissão para transgredir as regras gramaticais tão valorizadas socialmente. Então, os alunos questionaram o porquê de serem tão cobrados em relação a esses aspectos. Chegaram à conclusão de que eles também podem usar com liberdade a língua, em situações específicas.

Prof.^a Felicidade Magalhães – E. M. Barcelona – E/5^a CRE

Aprender gramática, então, transitando pelas diferentes formas de utilização da língua, possibilitará ao aluno a transposição do medo da correção do professor que sinaliza o certo e o errado. Este saber será um instrumento a mais de desenvolvimento de habilidades e competências.

É preciso ter claro que uma norma lingüística é um modelo usado, difundido e fixado por uma determinada comunidade lingüística e que ela se origina na fala dos sujeitos e está baseado numa gramática (CENP,

1991). Mas se a língua tem várias normas, como as de situação (formal e informal), as de modalidade (oral e escrita), as de discurso (literário, jurídico, científico, pedagógico, religioso, jornalístico, etc.) e também as de prestígio (tida como: *culta ou padrão*), ela terá também várias gramáticas.

Não se pode querer ensinar a qualquer custo apenas a gramática da modalidade escrita na sua variante de prestígio. Sabemos também que é produzindo textos (orais e escritos) que os sujeitos podem construir conhecimentos lingüísticos (gramática) sobre a língua e não o contrário. É no uso da língua que a competência se amplia e não devemos esperar o domínio das regras de funcionamento da língua para depois chegar ao uso.

É importante que o professor alfabetizador busque ampliar seus conhecimentos sobre essas variações lingüísticas e esses processos de construção, através de contribuições das áreas de Psicolingüística, Sociolingüística e Lingüística aplicada ao ensino da língua materna, na perspectiva de melhor compreender e intervir no processo de construção de conhecimentos dos alunos.

ENFIM, TECEMOS E SOMOS TECIDOS...

Em se tratando da educação de jovens e adultos, a tarefa dos educadores precisa estar centrada na perspectiva da aquisição da leitura e da escrita como elemento de superação de dificuldades e de obstáculos sociais, políticos e econômicos. Ler, como dissemos, não é apenas *decifrar caracteres*. Escrever não se restringe a dominar os mecanismos da escrita. Tais processos estão associados à “leitura do mundo” de que nos fala Paulo Freire. Ler o mundo transcende o que está, apenas, escrito. Inclui as entrelinhas e toda uma interpretação e percepção mais ampla. E é dessa leitura que os nossos jovens e adultos trabalhadores, inseridos no mundo do trabalho formal ou informal, precisam se apropriar. Que usem socialmente esse saber, a fim de que possam ser escutados, saindo do estado de submissão e contribuindo, também como atores, para a superação da exclusão. Enfim, que se tornem capazes de ler e escrever o mundo!

Zaccur (1999) nos fala que “na linguagem tecemos, destecemos, retecemos...” Acreditamos que através da interação *verbal e não-verbal* se constrói a tessitura da subjetividade. Somos fios densos de saberes aglutinados ao longo da vida. Aprendemos a ler e escrever o mundo participando ativamente da construção do tecido social. Queiramos, com nosso trabalho no PEJA I, despertar o olhar de nossos alunos para sua própria riqueza e para a possibilidade de serem artistas, artesãos da vida. Tecer com eles uma rede de saberes e colorir juntos o sol do futuro. Para nós, professores, poderá haver manhã mais bonita?

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

João Cabral de Melo Neto

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AURÉLIO, B. de H. F. **Novo Aurélio do século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

COORDENADORIA ESTADUAL DE NORMAS E PESQUISAS – CENP/SEE. *Variações Lingüísticas: Projeto Ipê*. São Paulo, 1991. VHS.

DE VARGAS, S. M. Educação de Jovens e Adultos: discutindo princípios pedagógicos. In: **COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO DE CURRÍCULO**, 2004, Rio de Janeiro. Mesa Redonda. Trabalho não publicado.

_____. Migração, diversidade cultural e educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Realidade**, v. 28, n.1, 2003.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 5. ed. São Paulo: Olho D'água, 2001.

_____. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999b.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. São Paulo: ALB/ Mercado das Letras, 1996.

GOULART, C. M. Ensinar a ler e a escrever: novas perspectivas teórico-metodológicas. **Revista Movimento**: Juventude, Educação e Sociedade, n. 1, Faculdade de Educação – UFF, maio 2000.

KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados de letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

NOBRE, D. Alfabetização: revisões e avanços nas concepções sobre os processos de aquisição da escrita. In: 19ª ANPEd, Caxambu, Minas Gerais, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). **Os significados de letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita, Campinas: Mercado das Letras, 1995.

PEREIRA, M. L. **A construção do letramento na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.

PERINI, M. A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Para uma nova gramática do português**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2000.

QUEIRÓS, B. C. de. **Ler é somar**. Catálogo das Edições SM, 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Multieducação**: Núcleo Curricular Básico Multieducação. Rio de Janeiro, 1996.

MAGDA SOARES. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.