

MARIA BETÂNIA GONDIM DA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE DOS ASPECTOS SUBJETIVOS
ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

**PUC – CAMPINAS
2009**

MARIA BETÂNIA GONDIM DA COSTA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA
ANÁLISE DOS ASPECTOS SUBJETIVOS
ENVOVIDOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Psicologia – Área de Concentração: Psicologia, Ciência e Profissão.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas

t370.15 **Costa, Maria Betânia Gondim da.**

C837e **A educação de jovens e adultos: uma análise dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização / Maria Betânia Gondim da Costa. - Campinas: PUC-Campinas, 2009. 256p.**

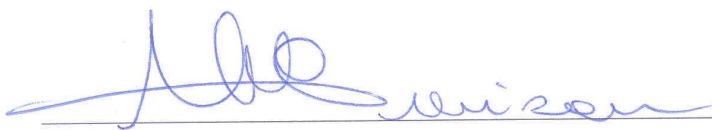
Orientadora: Vera Lúcia Trevisan de Souza.
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui anexos e bibliografia.

1. Psicologia educacional. 2. Alfabetização. 3. Alfabetismo. 4. Educação de adultos. 5. Educação de adolescentes. 6. Subjetividade. I. Souza, Vera Lúcia Trevisan de. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

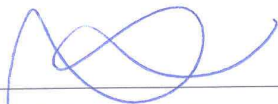
22.ed.CDD – t370.15

MARIA BETANIA GONDIM DA COSTA

BANCA EXAMINADORA



Presidente Profª Drª. Vera Lúcia Trevisan de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Profª Drª. Raquel de Souza Lobo Guzzo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Prof. Dr. André Pires
Pontifícia Universidade Católica de Campinas



Profª Drª. Vera Maria Nigro de Souza Placco
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Profª Drª. Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade de São Paulo

Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos. Não se sente dono do tempo, nem dono dos homens, nem libertador dos oprimidos. Com eles se compromete, dentro do tempo, para com eles lutar” (Freire, 1987).

Agradecimentos

A Deus,
Por me conceder a vida e a oportunidade de melhorar enquanto pessoa no mundo;

A meus pais, Didiu e Neumam (*in memoriam*),
Por me fazerem acreditar que os sonhos são possíveis de serem realizados e por terem me ensinado que as pessoas são bem melhores do que aquilo que imaginamos.

A meus irmãos, João Antônio, César, Gorete e Maninho,
Pelos momentos de discussão e pelo incentivo na busca de dias melhores.

Ao Prof. Dr. Fernando L. Gonzalez Rey,
Por compreender a minha busca como um momento da subjetividade e me fazer acreditar que essa busca fazia parte das minhas configurações enquanto pessoa no mundo.

A Profa. Dra. Vera L. Trevisan de Souza,
Pelo compromisso desmedido, pelo carinho, afeto e acima de tudo por ter me proporcionado a oportunidade de aprender com ela a ser mais humana, a ser professora.

Às minhas amigas Cláudia Gomes e Eliana Santos,
Pelo apoio e incentivo nas horas de desespero e dor.

Aos meus amigos do Doutorado, em especial a Ana Paula Petroni,
Por ter confiado em mim e ter me dado apoio nos momentos de dificuldades.

Às minhas amigas da Secretaria, Elaine e Eliane,
Por sempre me ajudarem nas questões burocráticas, sendo solidárias, compreensivas e comprometidas com o processo educativo.

A Capes,
Pelo investimento financeiro acreditando no meu potencial, permitindo-me compreender um pouco mais sobre o ser humano.

Ao Programa de Doutorado Stricto Sensu da PUC de Campinas,
Por me proporcionar a felicidade de realizar este grande sonho.

Aos participantes desta pesquisa, que tanto me ensinaram e fizeram com que eu realizasse com êxito o meu propósito.

Ao meu esposo Marcos Gondim que, de seu jeito, soube me dar apoio, soube me mostrar que o verdadeiro amor é feito de renúncias.

Enfim, ao meu filho Gabriel, luz da minha vida,
Que me ensinou que não precisamos ter medo, pois somos capazes de fazer tudo o que queremos.

“Se a essência dos objetos coincidissem com a forma de suas manifestações externas, a ciência seria totalmente supérflua”.
(Vygotsky, 1996)

Resumo

Gondim Costa, Maria Betânia. Educação de Jovens e Adultos: Uma Análise dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização, Campinas, 2009. 250 fls. Tese (Doutorado) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2009.

Embora existam diversos programas para alfabetizar jovens e adultos, o analfabetismo ainda é um dos maiores problemas da população brasileira. O objetivo desta pesquisa consistiu em investigar como o analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos e qual o impacto dessas configurações no seu modo de perceber-se, sentir e agir. Para tanto, adotou-se a teoria da subjetividade de González Rey juntamente com a teoria da Libertação de Paulo Freire, como suportes teóricos que podem proporcionar uma nova compreensão do processo de alfabetização. No aspecto metodológico, a epistemologia qualitativa de González Rey constituiu-se como aporte e caminho às investigações, em que se fez uso de instrumentos como: observações, entrevistas e encontros-aula. Como resultados da pesquisa foi possível acessar indicadores e sentidos dos sujeitos sobre o analfabetismo, como: para ser considerado sujeito é preciso saber escrever o próprio nome, sentir-se acolhido e possuir conhecimentos acadêmicos. Também foi possível acessar indicadores do processo de alfabetização idealizado pelos participantes como sendo um momento que deve valorizar a cultura, permitindo-lhes expressar seus desejos e problemas, fundado no diálogo e no respeito às diferenças. Evidenciaram-se, também, a importância da linguagem no processo como meio de recuperação do sujeito histórico-social que cada um deles representava, se constituindo de subsídio relevante para construir alguns princípios de uma proposta de alfabetização com foco no sujeito.

Palavras-chaves: Educação de jovens e adultos, subjetividade, educação libertadora.

Abstract

Costa, Maria Betania Gondim. Education Youth and Adults: An analysis of the subjective aspects involved in literacy. Campinas, 2009. 250 fols. PhD thesis. Postgraduate studies in Psychology Center of Life Sciences, Catholic University of Campinas. Campinas, 2009.

Although there are several programs for teaching youths and adults, illiteracy is still a major problem in the Brazilian population. The objective of this research was to investigate how illiteracy is set by the subject illiterate and the impact of these settings in your way of perceiving, feeling and acting. To this end, we adopted the theory of subjectivity Rey Gonzalez with the liberation theory of Paulo Freire, as media theorists who can provide a new understanding of the literacy process. In the methodological aspect, the epistemology of qualitative Gonzalez Rey was established as a contribution to research and the way in which they made use of tools such as: observations, interviews, meetings/classes. The results of the survey was able to access directions and indicators of illiteracy on the subject as to be regarded as a stand must be able to write his own name, feel welcome and have academic knowledge. It was also possible to access process indicators of literacy designed by the participants as a moment that should improve its quality, enabling them to express their wishes and problems, based on dialogue and respect for differences. The analysis showed also the importance of language in the process as a means of recovering the historical and social subject that each represented, constituting a subsidy to build some important principles of a proposal for a literacy-focused subject.

Keywords: Education Youth and Adults, Subjectivity, Liberating Education.

Resumen

Gondim Costa, María Betania. Jóvenes y adultos: un análisis de los aspectos subjetivos que inciden en la alfabetización, Campinas, 2009. 250 fols. Thesis (Ph.D.) - Programa de Posgrado en Psicología del Centro de Ciencias de la Vida, Universidad Católica de Campinas. Campinas, 2009.

Aunque hay varios programas de enseñanza para jóvenes y adultos, el analfabetismo es todavía un problema importante en la población brasileña. El objetivo de este trabajo fue investigar cómo el analfabetismo es fijado por los analfabetos tema y el impacto de estos ajustes en su manera de percibir, sentir y actuar. Para ello, hemos adoptado la teoría de la subjetividad González Rey, junto con la teoría de la liberación de Paulo Freire, con los teóricos de los medios que puede proporcionar una nueva comprensión del proceso de alfabetización. En el aspecto metodológico, la epistemología cualitativa de González Rey fue establecido como una contribución y la manera en que las investigaciones, que hizo uso de herramientas tales como: observaciones, entrevistas y en el aula. Los resultados de la encuesta fue capaz de direcciones de acceso y los indicadores de analfabetismo en la materia, que se considerará la necesidad de saber escribir su nombre, se sientan bienvenidos y tienen un conocimiento académico. También era posible acceder a los indicadores del proceso de alfabetización diseñado por los participantes como un momento que debería mejorar su calidad, lo que les permite expresar sus deseos y problemas, basado en el diálogo y el respeto de las diferencias. El análisis mostró también la importancia del lenguaje en el proceso como un medio para recuperar el sujeto histórico y social que representan cada uno, lo que constituye una subvención para construir una serie de principios importantes de una propuesta de alfabetización centradas en tema.

Palabras claves: Educación, jóvenes y adultos, la subjetividad, la educación liberadora.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Analfabetismo na faixa de 15 anos e idade ou mais, 1992 a 2007, segundo região, localização, raça ou cor e faixa etária em %.	46
Figura 2.	Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade.	51
Figura 3.	Mapa Microrregional adaptado do Estado de Goiás: Localização do Município de Senador Canedo.	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Taxas de analfabetismo em vários países	46
Tabela 2.	Analfabetismo na faixa de 15 anos de idade ou mais de 1992 a 2007, segundo região, localização, raça, cor e faixa etária (em %)	47
Tabela 3.	Taxa de escolarização por região, sexo e grupos de idade	49
Tabela 4.	Escolaridade média e analfabetismo	51
Tabela 5.	Posição dos estados brasileiros por taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional	55

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- AS – Alfabetização Solidária
- ABC – Ação Básica Cristã
- BA – Brasil Alfabetizado
- EB – Educação Básica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- CPCs – Centros Populares de Cultura
- FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GETA – Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização
- IDH – M – Índice de desenvolvimento Humano - Municipal
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- LDB – Leis de Diretrizes e Bases
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PR – Programa Recomeço
- PAS – Programa de Alfabetização Solidária
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado
- PEA – População Economicamente Ativa
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIB – Produto Interno Bruto
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNE – Plano Nacional de Educação
- PFPA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
- PNAC – Programa nacional de Alfabetização e Cidadania
- PNDL – Programa Nacional do Livro Didático
- PRONERA – Programa Nacional de educação na reforma Agrária
- PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador
- SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEFOR/MTB – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho

SENAC – Serviço Nacional Aprendizagem Comercial

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

SEBRAE – Serviço de Apoio a Empresa

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization -
Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura

RFFSA – Rede Ferroviária Federal

Lista de Atividades Contidas na Análise - Os sentidos de aprender para os alunos

1. Núcleo de Significação I – Alfabetização como Aspecto de Identidade	106
1.1 Escrita dos nomes ou desenho que os represente – Vera, Jorge, Nonato, Soraia, Conceição e Dionísio;	
1.2 Rúbrica dos nomes – Jorge, Nonato, Soraia, Conceição e Dionísio;	
2. Núcleo de Significação II – Alfabetização como Espaço de Afetividade	122
2.1 Escrita de Bilhetes – Nonato, Conceição, Soraia;	
2.2 Relato – Nonato	
2.3 Relato – Jorge	
2.4 Carta - Nonato	
3. Núcleo de Significação III – Alfabetização como Garantia de Melhor Emprego	134
3.1 Produção de texto – Soraia	
3.2 Frase – Soraia	
3.3 Frase – Dionísio	
3.4 Frase – Jorge	
3.5 Produção de texto – Nonato	
3.6 Relato – Conceição	
4. Núcleo de Significação IV – Alfabetização como Consciência	147
4.1 Carta – Nonato	
4.2 Relato – Jorge	
4.3 Informação – Conceição	
4.4 Expressão – Vera	
4.5 Bilhete – Dionísio	

Lista de Atividades Contidas na Análise – Princípios de uma Proposta de Alfabetização de Adultos com Foco no Sujeito

- | | |
|---|-----|
| 1. Núcleo de Significação I – Alfabetização como Valorização da Cultura | 162 |
| 1.1 Bilhete – Dionísio | |
| 1.2 Relato – Dionísio | |
| 1.3 Carta – Conceição | |
| 2. Núcleo de Significação II – Alfabetização como Palco para Alunos como Sujeitos de Desejos | 164 |
| 2.1 Frase – Jorge | |
| 2.2 Produção de texto – Nonato | |
| 2.3 Relato – Conceição | |
| 3. Núcleo de Significação III – Alfabetização como Momento de Problematização | 167 |
| 4. Núcleo de Significação IV – Alfabetização como Espaço Dialógico | 168 |
| 4.1 Mensagem– Jorge | |
| 4.2 Relato – Dionísio | |
| 5. Núcleo de Significação V – Alfabetização como Respeito às Diferenças | 170 |
| 5.1 Relato – Jorge | |
| 5.2 Relato - Conceição | |
| 5.3 Redação Livre - Jorge | |

Sumário

Agradecimentos	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
RESUMEN	viii
LISTA DE FIGURAS	ix
LISTA DE TABELAS	x
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xi
LISTA DE ATIVIDADES CONTIDAS NA ANÁLISE - Os Sentidos de Aprender para os Alunos	xiii
LISTA DE ATIVIDADES CONTIDAS NA ANÁLISE – Princípios de uma Proposta de Alfabetização de Adultos com Foco no Sujeito	xiv
Um pouco de minha história	xvii
1 INTRODUÇÃO	01
1. 1 Alfabetização: Conceitos e Métodos	18
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONTEXTO ATUAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CRÍTICA	32
2. 1 Analfabetismo: Contexto Atual da Alfabetização de Jovens e Adultos	45
3 ASPECTOS SUBJETIVOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS DAS TEORIAS DA SUBJETIVIDADE E DA EDUCAÇÃO LIBERTADORA	61
4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS	87

4.1 Pesquisa Qualitativa e Subjetividade	90
4.2 Cenário de Pesquisa – Senador Canedo	93
4.3 O Campo de Pesquisa	96
4.4 Os Participantes da Pesquisa	97
4.5 O Percurso da Pesquisa	101
4.5.1 O instrumento da pesquisa	102
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	103
5.1 Os Sentidos de Aprender para os Alunos	104
5.2 Princípios de uma Proposta de Alfabetização de Adultos com Foco no Sujeito	159
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	191
7 PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
7.1 Abordando a Proposta de Alfabetização	200
8 REFERÊNCIAS	217
9 ANEXOS	230
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	231
Anexo B – Cons. da Participação da Pessoa Como Sujeito	233
Anexo C – Carta enviada ao CEE Goiás	234
Anexo D – Resposta do CEE Goiás	235
Anexo E – Ofício e Ficha de Cadastro Senador Canedo	236
Anexo F – Alguns Encontros - Aula	238
Anexo G – Outras Atividades	250

Um pouco de minha história,

A exclusão social não é passível de mensuração, mas pode ser caracterizada por indicadores como a informalidade, a irregularidade, a ilegalidade, a pobreza, a baixa escolaridade, o oficioso, a raça, o sexo, a origem e, principalmente, a ausência da cidadania. A carência material é a face externa da exclusão política (Demo, 1993).

Para aproximar o leitor do estudo que ora apresento, acredito serem necessárias algumas revelações preliminares: sou filha de pais analfabetos funcionais, pobres, sempre estudei em escola pública e cresci ouvindo dos meus pais que a escola é uma escada – ou você sobe ou você desce. Subir a escada significava para os meus pais continuar os estudos, elevar-se, crescer; descer a escada significava não ter perspectiva de futuro, ser inferior.

Pois bem, essas representações se configuraram em mim, e eu sempre tentei subir todos os degraus da escada da minha vida.

Na região em que eu morava – interior do Ceará – a escola não era para quem queria, mas para quem podia. Era um privilégio de poucos.

Subjetivamente sempre acreditei que o meu futuro dependia da escola. Assim, não me permiti reprovar, e nem ficar para recuperação.

Meus pais tentaram fazer o mesmo com os meus irmãos (cinco), mas somente dois (eu e minha irmã) configuramos subjetivamente a representação de nossos pais quanto à escola.

Como sempre fui uma aluna aplicada e dedicada aos estudos, tive a oportunidade de concorrer a uma bolsa para continuar a minha subida na escada, sendo essa o ensino médio. Vale lembrar que a bolsa de estudos naquela época era como se houvesse ganhado na loteria.

Conseguida a bolsa de estudos, fiz o magistério, e me preparei para ensinar crianças e adolescentes. Prestei concurso numa cidade menor que a de meus pais moravam, uma aldeia de pescadores. Fui aprovada no concurso da prefeitura e passei a morar naquela aldeia, hoje a cidade turística Icapuí (Prêmio Unicef de Educação em 1993).

Ali, a pobreza era ainda mais evidente: crianças descalças e desnutridas. Mas ao mesmo tempo e devido ter se municipalizado havia pouco tempo, o governo do local queria mudar a realidade. Então, incentivou a criação de associações e sindicatos.

Contudo, todos os dias na escola algo diferente acontecia, greve dos professores, desistência de alunos, pais descontrolados, adolescentes em conflito, sexualidade vulgarizada, dentre outros.

Tentava compreender a problemática, mas não dava conta. Então resolvi subir mais um degrau para ver se enxergava melhor. Resolvi fazer a faculdade. Optei por Psicologia, pois nunca visualizara a educação sem a psicologia. Aliás, para mim ambas se completam. No que diz respeito à escola não entendia como uma “coisa boa” podia ser “ruim”.

Ao fazer o Curso de Psicologia senti falta de algo mais específico. Na verdade eu queria compreender a escola “por dentro”, interiormente, o seu oculto, o seu subjacente.

Então novamente me deparei com a necessidade de subir mais um degrau. Daí, a Especialização em Psicologia Escolar.

Novamente fui atuar na escola pública. Durante o estágio, observei que os problemas continuavam e se agravavam – professores desmotivados, alunos agressivos, desestruturação familiar, prédio precário, falta de material, e, muitos outros. Na verdade, observei que aquela escola que eu idealizara era somente minha.

Eu havia subjetivado uma visão positiva da escola que se diferenciava dos demais. O sentido da escola na minha vida fora configurado como uma necessidade básica, vital. Dessa forma, o redimensionamento desse conceito dependia unicamente de mim mesma.

Diante de tal reformulação, julguei necessário subir outro degrau, na tentativa de entender o porquê do descrédito para com a escola. Fui fazer o Mestrado em Psicologia.

Como campo de pesquisa, optei novamente pela escola pública de periferia, cuja clientela era constituída de jovens e adultos. Novamente me deparei com os problemas já anteriormente citados. Com um agravante: os alunos alegavam a falta de aprendizado escolar devido ao despreparo dos professores, aos conteúdos curriculares desinteressantes e, sobretudo, à falta de compreensão humana para com eles e para com os professores.

Percebi então que o que faltava na escola era visualizar o sujeito concreto, singular, tal qual ele é. Mas, também, percebi o tamanho da dificuldade que eu iria enfrentar ao querer estudar essa questão.

Mesmo assim, decidi continuar subindo os degraus e, hoje, me encontro fazendo o Doutorado em Psicologia.

Ao terminar o Curso de Mestrado, fui convidada a assumir o Departamento de Ensino e Práticas Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo-GO, segunda maior receita do Estado, perdendo apenas para a capital.

Durante a minha permanência na Secretaria de Educação tentei proporcionar, aos alunos e professores, autonomia, sendo muitas vezes questionada sobre tal atuação.

Infelizmente ou felizmente, num determinado dia, fui sacar meu pagamento no banco da cidade, e me deparei com uma fila imensa. Como só há um banco na cidade, entrei e, logo, pensei ser este o motivo de tamanha fila. Mero engano. Os terminais de auto-atendimento estavam todos ociosos e a fila se constituía de analfabetos que não sabiam ler e aguardavam a ajuda de algum voluntário. Este fato chamou-me a atenção, embora eu fosse a diretora de ensino desse município, vale dizer que ninguém destacara tal situação nos relatórios de transição do governo, nem tampouco fora abordado o problema pelos moradores, pelos políticos, por quem quer que seja.

Uma certa curiosidade se constituiu em mim naquele momento e até hoje não me esqueço da cena. Aliás, fato marcante em minha vida, posto que me ofereci para ajudar, e assim, auxiliei um a um naquela longa espera.

Nesse processo, é interessante dizer que o procedimento bancário era muito simples: precisava colocar o cartão, retirá-lo e, em seguida, aparecia na tela: *deseja sacar seu benefício?* () *sim* () *não*, marcava-se o X e o dinheiro era em seguida disponibilizado.

Saí dali decidida a intervir por aquelas pessoas, afinal, de que me adiantaria dirigir um departamento de ensino se o povo era analfabeto?

Fui até o gabinete do secretário de educação, expus o que acontecera e perguntei se era do seu conhecimento a existência daqueles analfabetos. A resposta veio em um sorriso. Somente eu não sabia. Mas já que eu descobrira, precisava fazer algo. Propus, então, ao secretário, fazer um levantamento, por bairro, das pessoas analfabetas, utilizando, para isso, o pessoal do Programa de Saúde da Família, cuja tarefa é visitar as casas e fazer o atendimento médico (com a receita do governo federal), ou seja, o município não iria gastar com o trabalho.

Felizmente fui logo autorizada a elaborar uma ficha cadastral e encaminhá-la para a Secretaria Municipal de Saúde. Fiquei aliviada, pelo menos por alguns dias.

O fato é que as fichas nunca chegaram ao seu destino. Passaram-se dias, meses, anos. Deixei a Secretaria de Educação, há mais de três anos e nenhum projeto foi executado ou implantado pelo município visando erradicar ou minimizar o analfabetismo.

Assim, comprometida socialmente e profundamente insatisfeita com tal atitude, resolvi colaborar com o processo de alfabetização desses jovens e adultos que nunca estudaram. Para tanto, escolhi uma região do município, da qual faço parte, para iniciar minha pesquisa independente do poder público.

1. INTRODUÇÃO

“Falar do dito não é apenas re-dizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do re-dizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer”. (Freire, 2008, p. 17)

O problema do analfabetismo não é novo, muito pelo contrário, é histórico, cultural. Dessa forma, talvez seja difícil mudar as práticas ante os valores e as configurações subjetivas construídas em torno do que é ser analfabeto.

Certamente que o problema do analfabetismo, além de histórico e cultural, também o é intencional no sentido de manter a situação de desigualdade que permite a manutenção do poder da classe dominante. De outro lado a dificuldade das configurações reais que permitiriam a esses analfabetos entenderem a responsabilidade do poder público com relação ao processo de formação (e cobrar) se dilui na medida em que não se dá continuidade aos processos vivenciais do sujeito (no caso do jovem) quando esse passa a freqüentar a escola, e no distanciamento entre uma realidade apresentada e a realidade vivenciada (no caso do adulto).

Desconectada do sujeito histórico e social em que nos constituímos, a escola e o ensino por ela ministrado, a pretexto de a priori auxiliar crianças, jovens e adultos a buscarem o saber e a se humanizarem, nisto ela consiste. Assim, é organizada com finalidade de aquisição de hábitos e regras próprias do trabalho intelectual, adequando meios à realização de fins específicos, entendendo que não seria possível viver natural e espontaneamente. Isso significa que as crianças, os jovens e os adultos devem se submeter a um processo disciplinador e civilizatório pré-estabelecido pela sociedade de acordo com os parâmetros espaço-temporal.

Tratando-se de crianças e jovens em processo de formação, o modelo de ensino é centralizado em formalismos lingüísticos que, por sua vez, reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas por meio da qual o enunciado se faz isoladamente, desconsidera a bagagem dos sujeitos (como se até os 05 anos não houvesse aprendido), embora se constitua em aprendizagem, pois que está posto. Além do que é possivelmente responsável pelo descompasso e incompreensão dos nossos alunos em elencar os conhecimentos como um todo, sem contar que coíbe a esses o saber intelectual fundado na liberdade, na igualdade e na participação que conduz a uma existência coletiva que é a vida em sociedade e, pior ainda, os fazem seres acríticos.

Tratando-se desse modelo de ensino em indivíduos adultos, os atenuantes se agravam porque a existência social já se consolidou e não havendo elo entre essa e o ensino, perde-se o sentido, passando a ter relevância, na maioria dos casos, somente por motivos convencionais.

A partir dos meus estudos, tanto no Mestrado quanto no Doutorado, tenho observado uma crescente preocupação por parte de estudiosos quanto à questão da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, tenho observado também que estas preocupações estão voltadas para a consolidação do ensino fundamental e não para a inserção, propriamente dita, desse jovem ou adulto no ensino formal. Trago esta discussão, por observar a existência de poucas propostas de educação cujo foco é a alfabetização de jovens e, mais especificamente, de adultos.

Nesse sentido, preocupa-me a forma com que são desenvolvidas algumas dessas propostas, sobretudo, as por mim observadas e acompanhadas enquanto Diretora de Ensino e Práticas Pedagógicas do município de Senador Canedo-GO, e pesquisadora do Mestrado/Doutorado. Nesse processo, algumas questões me desafiam, instigando-me

dúvidas como: a quem interessam os projetos de alfabetização que são desenvolvidos nas regiões brasileiras? Há participação dos alunos (jovens e adultos) na elaboração desses projetos? Quem os desenvolve conhece a demanda assistida? Existe formação pedagógica adequada para professores alfabetizadores de jovens e adultos? Como essas propostas são desenvolvidas? Existe um modelo, um padrão de analfabeto? É possível generalizar o singular?

Estas questões me acompanham e, conseqüentemente, me angustiam. Levando-se em conta as minhas observações, essas permitiram-me sentir que tais propostas de alfabetização não tinham cheiro de gente, de povo, de analfabetos.

Talvez, essas práticas, possam ser consideradas como motivos que dificultam a erradicação do analfabetismo. Isso porque o que encontramos, geralmente no Brasil, são programas e projetos cujo tempo de execução é sempre determinado e imediatista. Assim, a responsabilidade é com os resultados. Para Moll (2004), estes projetos chegam a durar oito, cinco ou até três meses. A autora considera que esta minimização tem como resultado a alfabetização funcional, utilitária ou mecânica. Daí, desprovida de caráter significativo e crítico.

Refletindo ainda sobre essa questão Moll (2004) questiona: Estariam esses adultos relegados a uma cultura da passividade, da acomodação e da alienação? Acrescentando: “é como se homens e mulheres, ao ingressarem na sala de aula virassem apenas, intelecto, pensamento e razão, destituídos de seus direitos básicos”, contrariamente a idéia apontada por Gadotti (1995, p.79), que sublinhamos: “o primeiro direito de qualquer educando é o direito de se expressar”.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das suas liberdades fundamentais e deve favorecer a

compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos [...] (ONU, 1948, art. 26º).

Considerar os sujeitos como ativos, participativos e construtores de suas próprias histórias significa visualizá-los sob uma nova ótica, ou seja, uma ótica de atuação. No entanto, esta visão é atropelada por inúmeras barreiras que, diariamente, embaçam o olhar daqueles que não compreendem o homem como sujeito, mas, sobretudo, como a-sujeitado. Portanto, concordo com Freire (1996), ao apontar que precisamos “reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável” (p. 53).

Para que se admita e se respeite o sujeito em sua historicidade torna-se fundamental compreender algumas representações quanto às limitações e possibilidades dos jovens e adultos analfabetos, visto que estas representações muitas vezes configuram-se como constituidoras do seu desenvolvimento. Para tanto, tratamos estas representações como construto que venha a contribuir para o respeito à diversidade e às relações constituídas nos espaços dos quais participam (González Rey, 2005a). Assim, proporcionamos ao sujeito a produção de novos sentidos, que o auxiliarão na reconstrução, na reconfiguração de sentidos subjetivos dominantes até então.

Tenho compreendido, a partir das minhas experiências, que uma maneira de lidar com o analfabetismo seria partir de um novo sentido para a educação, na tentativa de mudar sua prática vigente e visualizá-la como espaço de crescimento total do homem.

Tal proposta torna-se fundamental frente ao sistema educacional há muito enraizado, já citado por Blankenship e Lilly em 1981: “praticamente, em toda a história da civilização, a educação tem sido para a elite, e as práticas educacionais têm refletido a

orientação elitista” (p. 16) que, por vez, objetiva a manutenção de seu *status quo*. Dessa forma, reconhecer essa situação na educação se constitui de paradoxo e desafia mudanças. Ainda mais quando as mudanças requerem de nós, enquanto sujeitos capazes de promovê-las e estando em situação confortável, aceitar o outro e rebelar-se contra a exclusão. Pelo visto, parece ser tarefa bem difícil, porém, não impossível.

A concepção do povo e de sua ação como sujeito político exige uma revisão profunda da relação tradicional entre educação, cidadania e participação política. Para equacionar devidamente o peso da educação no conceito de cidadania, teremos que prestar atenção aos processos reais de constituição e de formação do povo como sujeito político. É preciso que saibamos que processos são estes e como se dão (Arroyo, 1999).

Como já apontado, acredito que a educação possa se transformar em uma importante barreira contra a exclusão. Para isso, depende apenas de como será construída e compreendida, e ninguém melhor que o indivíduo para pensar uma prática que valorize o seu processo de desenvolvimento, segundo uma ótica formadora.

Assim, reafirmo, conforme Moll (2004), ser interessante compartilhar a idéia de que o “analfabeto” constitui uma construção discursiva feita a partir da negação de um saber determinado: refere-se àquele que não sabe algo e que, portanto, está excluído de um determinado campo e de um vasto universo de saberes-poderes. Pois este efeito de discurso (ou discurso de efeito) tem produzido, historicamente, uma espécie de *apartheid* em relação aos milhões enquadrados nesta perspectiva.

Neste sentido, quando falamos em adultos em processo de alfabetização, no contexto social brasileiro, estamos nos referindo a homens e mulheres marcados por experiências de infância, durante a qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola como as de que

“mulher não precisa aprender”, ou que saber os rudimentos da escrita já é suficiente, ou, ainda, pela seletividade construída internamente na rede escolar que produz, ainda hoje, itinerários descontínuos de aprendizagens formais. Referimo-nos a homens e mulheres que viveram e vivem situações-limite, nas quais o tempo de infância foi, via de regra, tempo de trabalho e de sustento das famílias (Moll, 2004).

Conforme Stainback e Ayres, (1996), a segregação tem sido praticada há séculos e existem atitudes, leis, políticas e estruturas educacionais arraigadas que atuam contra a total inclusão dos alunos e isso se têm dado de maneira generalizada.

Gadotti e Romão (2005) asseguram que sofremos todos da crise de paradigmas da educação em geral, crise exemplificada pelo fracasso da maioria dos programas de alfabetização praticados nos países do terceiro mundo.

Apesar das evidências, é preciso ver estes homens e mulheres no seu cotidiano, sobretudo fora de suas casas, cuja realidade representa um espaço social simbolicamente constituído, em relação ao qual se configuram uma multiplicidade de sentidos subjetivos. Isso se dá em decorrência dos recursos subjetivos de cada um, bem como de sua forma de articulação dentro dos diferentes espaços sociais em que vivem. Assim, é comum se ouvir desculpas para suprir algumas necessidades como, por exemplo: “Que ônibus é este? Esqueci meus óculos”. “Não entendo nada dessa letra, pode ler pra mim?”, ou, “minha letra é tão feia, escreve uma carta para mim?”.

O paradigma do direito à educação não está centrado no planeta dos adultos, nem no sol da infância, mas ex-centrado no universo dos direitos do homem, onde não há pais e filhos, maiores e menores, professores e alunos, sujeitos diferentes e igual em dignidade, liberdade e direitos (Santos, 2002, p. 48).

Para Gadotti e Romão (2005), é preciso levar em conta a diversidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, seu perfil sócio-econômico, étnico de gênero, de localização espacial e de participação sócio-econômica. Acrescenta os autores que a EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configura nos cursos acelerados nos moldes do que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciar a terminalidade e o acesso a certificados equivalentes ao ensino regular.

Segundo González Rey (2006), recuperar o sujeito que aprende implica levar em conta a subjetividade como aspecto importante do processo de aprendizagem, pois, o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto. Assim, o sentido subjetivo não se contrapõe ao aspecto operacional da aprendizagem, mas acrescenta uma qualidade de aprendizagem que não tinha sido considerada como intrínseca ao processo de aprender.

Nesse sentido, o autor explica que os sentidos subjetivos são reconhecidos em sua processabilidade permanente, seja nos momentos de subjetivação da ação do sujeito em seus diferentes contextos, bem como ao se atribuir aos sentidos subjetivos uma forma de organização que expressa a história do sujeito como organização do vivido. Assim, estas formas de organização da subjetividade individual constituem as configurações subjetivas.

O tema aqui estudado, como apresentado no corpo deste texto, tem sido objeto de pesquisas de forma intensa. Pude observar esse fato ao acessar o site da Capes em busca da produção existente sobre esta temática na atualidade. Assim podemos destacar vários autores, dentre eles Romão, Gadotti, Moll, Brunel, Haddad & Di Pierro, Melo, González Rey, Trevisan de Souza, e outros.

É necessário discutir as propostas oferecidas para alfabetizar jovens e adultos no Brasil. Mas, apenas discutir não possibilita a mudança, haja vista a falta de suportes e referenciais teórico-práticos que ofereçam subsídios para a transformação, para uma revolução metodológica há muito adotada pela maioria dos Estados brasileiros como o modelo adequado para a alfabetização. Trata-se pois de repensar e dialogar sobre as estratégias e os desafios para uma educação popular e libertadora.

O modelo de alfabetização tradicional desenvolvido no Brasil para crianças, jovens e adultos elegeu a sílaba como unidade básica de ensino que, segundo Cagliari, (1992) é equivocado, pois o sistema silábico de alfabetização altera a fala natural dos aprendizes e produz leitores pouco fluentes.

É comum observarmos, afixadas nas paredes das salas de aula, as sílabas do alfabeto, seguidas de desenho, figuras que reportam à letra inicial.

Essa postura atualmente desenvolvida é incoerente com o pensamento daquele que acreditou e defendeu a Pedagogia do Oprimido.

Paulo Freire (1992) pondera que:

[...] se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (p. 67).

González Rey (2006) explica que: “toda atividade humana tem um momento subjetivo que não pode ser ignorado, o que até hoje foi profundamente desconhecido em muitos campos da atividade humana”. Explica ainda que:

[...] a representação social configura-se por sentidos subjetivos e práticas simbólicas que fazem parte da rotina das pessoas. Esse cotidiano só pode organizar-se de práticas aceitas e compartilhadas, que são condições sociais das quais derivam a aceitação social, o status, o reconhecimento e todas essas dimensões subjetivas do social, que são essenciais para a segurança e a aceitação individual, e que nos fazem viver na competição com os outros.

Portanto, a representação do analfabetismo traz muito dos sentidos subjetivos da representação do cotidiano que, neste caso, aparecem como sentidos subjetivos que contribuem para a desvalorização social e a exclusão dessas pessoas classificadas como analfabetas, bem como acarreta ainda todas as conseqüências que isso tem em termos da configuração da subjetividade individual.

Bakhtin (1981) explica que a fala e o seu produto – a enunciação – só tem sentido a partir das suas condições de produção social, concebendo o homem como um ser histórico e social. Portanto do ponto de vista deste autor, a linguagem é tida como um processo totalizante, constituinte e constituída pelo homem e que, portanto, só pode ser compreendida a partir da interação social. Ou seja,

[...] a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. E precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas (p. 183).

Assim, acreditamos que a leitura e a escrita não podem ser ensinadas de forma puramente mecânica, haja vista os sentidos subjetivos produzidos pelos sujeitos.

Porém, na atual conjuntura brasileira, cobra-se da sociedade o ensino formal. Então, as habilidades em leitura e escrita são necessárias à interação e participação efetiva

dos indivíduos em grande parte das atividades cotidianas, formais e informais. A escola, por sua vez é ainda considerada culturalmente como um *locus* de aprendizagem institucional e sistemática da língua escrita, daí que assume especial relevo nesses processos educacionais. Sabe-se então, que as instituições escolares trabalham com conteúdos de natureza, sobretudo lingüística, pautados em material escrito, que fundamentam as demais áreas curriculares e constituem objeto de avaliação interna e externa à escola (Alves Martins, 1996; Viana, 1998; Rueda, 1995; Soares, 1995).

Aliás, o objetivo precípua das instituições de ensino incide em proporcionar, aos seus estudantes, o desenvolvimento de competências para a leitura e escrita, convertendo, de tal modo, a situação de insucesso escolar divulgada pelos sistemas nacionais de avaliação (SAEB, 1999, 2001, 2002, 2003, 2005).

Conforme Carraher e Rego, (1981) e, por meio de pesquisas por elas desenvolvidas, comprovou-se que os estudantes, quando desconhecem a relação entre fala e escrita, apelam para estratégias de memória; entretanto, quando se valem unicamente de recursos mnemônicos, freqüentemente fracassam, haja vista não entenderem a escrita como uma representação da fala, apesar de discriminarem os sinais gráficos. Então, para esses autores a tomada de consciência da palavra como forma lingüística é indispensável ao processo de aprendizagem da língua escrita.

Para Vygotsky (1998, 2001, 2003) a modalidade de linguagem, atualmente desenvolvida nas instituições de ensino, não significam, simplesmente a transcrição de fonemas em grafemas, pois apesar de análogas, tanto a língua, escrita quanto à língua falada consistem em linguagens de natureza diferentes; apesar de se desenvolverem em direções opostas, ambas atuam dialeticamente, logo, uma influencia a outra.

Desse modo, a língua escrita não denota apenas a transcrição direta da oralidade, mas um novo modo de pensar e de ler o mundo (Vygotsky, 1998, 2001, 2003).

Nesse sentido, Perini (1997, p. 11-13) pontua:

[...] qualquer falante possui um conhecimento implícito altamente elaborado da língua, muito embora não seja capaz de explicitar esse conhecimento [...] esse conhecimento não é fruto de instrução recebida na escola, mas foi adquirido de maneira tão natural e espontânea quanto a nossa habilidade de andar. Mesmo pessoas que nunca estudaram gramática chegam a um conhecimento implícito perfeitamente adequado da língua. São como pessoas que não conhecem a anatomia e a fisiologia das pernas, mas que andam, dançam, nadam e pedalam sem problemas.

Pesquisas desenvolvidas apontam que a consciência da palavra como seqüência de sons tem forte relação com o progresso da leitura e da escrita. Aprender a língua escrita exige do alfabetizando atenção a aspectos da linguagem com que ele, até então, não havia se preocupado, como, por exemplo, o fato da linguagem falada consistir de palavras e sentenças (Bradley & Bryant, 1983; Silva, 1997; Sim-Sim E., 1989, 1994; Viana, 1998; Morais, A.G., 2004; Freitas, 2004).

Atualmente, há consenso na sociedade sobre a necessidade de se priorizar a educação, em especial a educação fundamental e a superação do analfabetismo, no sentido de que o sistema nacional de educação, na sua organização e funcionamento da educação infantil à universidade, traduza uma política de educação vinculada a um conjunto de medidas que promovam a justiça social e o desenvolvimento econômico ¹.

1. Declaração dos participantes do Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em São Paulo, em setembro de 1990, organizado pelo GETA.

O discurso moderno de Escola para Todos, em sua grandiosa divulgação, abarca sua incalculável incompreensão, visto que o tema traduz-se de forma segmentada sob inúmeros focos, sobretudo na falta de recursos financeiros, dentre outros. O certo é que essas visões sobre a educação brasileira geram, cada vez mais, interesses de pesquisadores em todo o mundo (UNESCO, 2006; Oliveira & Paiva, 2004; Gadotti & Romão, 2005; Brunel, 2004; Moll, 2004).

A história tem mostrado que nenhum país, no mundo contemporâneo, alcançou níveis elevados de alfabetização sem que suas populações tivessem conquistado, simultaneamente, melhorias substanciais nas suas condições de vida e uma distribuição de renda mais eqüitativa (Gadotti & Romão, 2005).

Reitero o pensamento de Gadotti & Romão (2005) no sentido de que, nas condições sociais atuais, uma política nacional de alfabetização só poderá obter algum sucesso se estiver vinculada a um projeto político-econômico que supere as causas sociais que produzem e mantêm o analfabetismo.

Isto porque se os governantes não se sentem comprometidos, se torna difícil mudar qualquer situação que exija esforço, interesse e compromisso político, como declara Paulo Freire, em carta para a prefeita de São Paulo, quando era secretário da Educação:

[...] se há algo que não precisamos fazer, você e eu, é tentar convencer, você a mim, eu a você, de que é urgente, entre um sem número de mudanças neste País, mudar a escola pública, melhorá-la, democratizá-la, superar seu autoritarismo, vencer seu elitismo (Paulo Freire, São Paulo, julho de 1990, *apud* Gadotti, 1995, p. 98).

Para enfrentar o problema da qualidade da educação e da erradicação do analfabetismo seriam necessários programas sérios e permanentes, em que se superasse a atual política de campanhas emergenciais de alfabetização de adultos que pouco apresentam como resultado.

Conforme Gadotti & Romão (2005), esses programas vêm se mostrando ineficazes, pois são medidas desvinculadas de uma política global que promova a melhoria das condições de vida da maioria da população brasileira.

Para esses autores, o enfrentamento conseqüente do analfabetismo no Brasil requer, de um lado, uma política global que conduza o país ao desenvolvimento econômico com justiça social, superando a atual situação de extrema desigualdade na distribuição de renda, bens e serviços; de outro lado, exige uma política educacional sistemática e de ação prolongada, que priorize a universalização do ensino básico além de respeitar as especificidades regionais.

Sabe-se que a história de luta pelo direito à educação é uma conquista há muito batalhada. Aliás, um marco desse processo foi a Declaração dos Direitos Humanos de 10/12/1948, que assegura a todos, em seu artigo 26, o direito à educação, e que esta tem que ser obrigatória.

Não obstante, a constituição federal, assegura, em seu artigo 208, a oferta a todos que não tiveram acesso em idade própria (para aprender o governo estabelece idade) cabendo ao poder público recensear e assegurar os recursos.

Apesar deste direito assegurado, apenas oito anos depois foi aprovada a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) que trata do tema da educação de jovens e

adultos. Vale dizer que o título III repete a constituição, assegurando o direito, ficando a responsabilidade para o Estado.

No capítulo II, título IV, há uma sessão, porém breve, que assegura a educação de jovens e adultos mediante oportunidades apropriadas, considerando-se seus interesses, condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames.

Logo, será na consideração de um novo contexto educativo, com vistas à inclusão como valor e não como proposta de ação, que novas construções serão implementadas, possibilitando a todos o acesso ao ensino formal.

Então ao se considerar o analfabeto como cidadão, o enfoque social de suas vidas muda, garantindo-lhe o exercício pleno da cidadania, o resgate singular de sua realidade social e ainda visualizá-lo concretamente.

Repensar, portanto, e romper as barreiras que geram e mantêm a desigualdade social representado na exclusão do jovem ou adulto analfabeto, tudo isso representa o resgate de uma dívida social e ética para com o indivíduo e à sociedade.

Assim, uma das questões de grande importância que deve ser enfatizada é a compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos, das contradições, das dúvidas, das expectativas, das perspectivas dos próprios alunos, visto que serão seus próprios sentidos subjetivos e suas configurações que poderão direcionar o rumo do processo de alfabetização oferecido atualmente em nossas escolas e, não somente, a partir de um enfoque e uma necessidade legalmente oficial.

Porém, pesquisas que estudem a temática do analfabetismo, com foco nos sujeitos analfabetos ainda são poucos vistas, quais sejam: Frago (1993), Gumperz (1991), Graff (1994), Mortatti (2000, 2004), Soares (2003), Mello (1997), entre outros.

Abre-se, portanto, um desafio à Psicologia Escolar para que, abordando a constituição subjetiva dos indivíduos, como uma de suas contribuições fundamentais na efetivação das práticas pedagógicas, proporcione o suporte necessário e essencial aos jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar.

Eis, aí, a nossa tarefa: a partir de estudos realizados e da pesquisa desenvolvida, certamente que traremos algumas contribuições para a presente temática, bem como procuraremos suscitar outras questões e análises sobre as possíveis articulações entre a subjetividade e o processo de alfabetização de jovens e adultos. Tarefa essa fundamental para um permanente re-construir e re-fazer.

Antes de mais nada, entende-se que é imprescindível que ocorram mudanças na concepção de ensino formal oferecido por nossas escolas. Nessa jornada há que se priorizar que barreiras excludentes sejam transpassadas e se garanta a educação para todos.

Com essa compreensão, o presente trabalho tem como questão central de pesquisa investigar como o analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos, e qual o impacto dessas configurações no seu modo de se perceber, sentir e agir. Para tal, estabelecemos os seguintes objetivos:

- ✓ Identificar nos alunos os sentidos do analfabetismo;
- ✓ Analisar como esses sentidos são configurados e que sensações produzem em sua subjetividade;
- ✓ Desvendar os sentidos produzidos no processo de alfabetizar-se e as repercussões na vida dos alunos;
- ✓ Contribuir para a reflexão sobre o papel das políticas públicas oferecidas à Educação de Jovens e Adultos;

- ✓ Refletir sobre uma proposta de alfabetização de adultos que promova uma alfabetização cidadã.

Com esse propósito o presente trabalho se organiza em sete capítulos.

O **capítulo I** busca refletir sobre a alfabetização, enfatizando as mudanças conceituais do termo e sua crescente transformação decorrente de cada momento histórico.

O **capítulo II** discorre sobre a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, as propostas e programas oferecidos, explorando a dimensão estrutural legal quanto às formalizações destinadas ao setor educacional numa perspectiva crítica. Apresenta ainda o contexto atual do analfabetismo no Brasil por região, sexo e grupos de idade, elencando o processo de escolarização.

O **Capítulo III** apresenta os aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização, segundo as teorias da subjetividade e da libertação.

No **Capítulo IV** tendo em vista o método da pesquisa, aborda os aspectos e direcionamentos da epistemologia qualitativa adotada pelo presente trabalho e apresenta o campo da pesquisa, os participantes, o percurso da pesquisa e os instrumentos utilizados para a realização do estudo.

O **Capítulo V** contempla a análise e discussão das informações construídas no decorrer da pesquisa.

O **Capítulo VI** apresenta as Considerações Finais na qual retoma a questão central da pesquisa e os objetivos propostos pela mesma, além de apresentar alguns princípios para uma proposta de alfabetização com foco no sujeito, elaborados a partir da compreensão da teoria da libertação e da teoria da subjetividade. Certamente que esses

princípios decorrem das análises e discussões das informações construídas no momento empírico na pesquisa.

O **Capítulo VII**, para Além das Considerações Finais, aborda a proposta de alfabetização desenvolvida, visando trazer algumas contribuições para a temática, com a expectativa de que esta pesquisa possa contribuir com um contínuo e profundo debate, bem como suscitar outras questões e análises sobre as possíveis articulações entre a subjetividade e o processo de alfabetização, articulações essas fundamentais para um permanente re-construir e re-fazer.

Por fim, são apresentadas, ainda, as *referências* utilizadas, seguidas dos *anexos*, esses compostos pela apresentação dos modelos de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregues aos participantes no início da pesquisa; Carta enviada ao Conselho Estadual de Educação de Goiás e respectiva resposta; Ofício Solicitação de Parceria – Secretaria Municipal de Saúde seguida de Ficha Cadastral destinada aos analfabetos; Atividades Desenvolvidas no decorrer da pesquisa.

1.1 Alfabetização: Conceitos e Métodos

Uma definição de alfabetização como categoria abstrata, desconexa do tempo e espaço, pode negligenciar sua natureza social, haja vista a responsabilidade pela evolução conceitual nos diferentes períodos e lugares, conforme as necessidades circundantes. Logo, um único conceito destinado a todos os indivíduos e contextos pode ser inadequado, pois as concepções de alfabetização decorrem de fatores socioculturais e históricos. (Soares, 1995; UNESCO, 2003).

Quando se fala em alfabetização, pensa-se inicialmente sobre o código escrito, sobre a habilidade para codificar a língua escrita em oral (ler) e, em sentido inverso, a oral em escrita (escrever). Entretanto, não se considera alfabetizado o indivíduo que decodifica sílabas de palavras isoladas, quando, ao se expressar por escrito, não sabe empregar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua. No entanto, o uso social da linguagem escrita é imprescindível, pois institui um vínculo de dependência entre alfabetização e características culturais, econômicas e tecnológicas das sociedades, determinantes de como, quando, para que e para quem se alfabetiza (Tfouni, 1995; Soares, 1995, 2003; Certeau, 1994; Chartier, R. 1995; Chartier, A. M.; Clesse, C. & Hebrard, J., 1996; Bourdieu & Chartier, 1996).

Com esse raciocínio, a importância da associação entre linguagem escrita e seus usos sociais, as peculiaridades da leitura inicial devem ser pontuadas, tanto para o leitor iniciante como para o leitor fluente. Para isso, é fundamental conceituar dois níveis interdependentes e simultâneos da linguagem escrita: a alfabetização – considerada como apropriação do sistema de convenções da linguagem escrita (aspecto técnico); e o letramento – vista como aplicação social dessas habilidades (Kleiman, 1995; Soares 1995, 1998, 2004; e Tfouni, 1995).

Vale lembrar, ainda, conforme Soares (2005), que até meados dos anos oitenta do século passado – portanto, há apenas duas décadas, as palavras *alfabetização e alfabetizado*, correntes na linguagem cotidiana, tinham um significado consensual entre profissionais da educação e também entre leigos: que alfabetização, sabia todos, definia-se como o processo de ensinar e/ou aprender a ler e a escrever; alfabetizado era aquele que aprendera a ler e a escrever. É o que diziam – e ainda dizem – os dicionários. Por exemplo, o mais novo *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* define alfabetização como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”; por sua vez, define alfabetizar como

“ensinar (a alguém) ou aprender as primeiras letras”; a expressão *primeiras letras*, segundo esse mesmo dicionário, designa as “noções elementares do conhecimento, como saber ler, escrever e contar, ministradas durante o período de instrução primária”. Há, ainda, outro significado para o alfabetizado: é “aquele que aprendeu a ler e a escrever”.

Este conceito vem, no entanto, sofrendo expressivas alterações ao longo das últimas décadas. Podem-se buscar indicadores dessas alterações em várias fontes como, por exemplo, os censos demográficos que revelam em seus resultados uma progressiva ampliação do conceito de alfabetização.

De fato, culturalmente, o termo “alfabetização” – *alphabétisation, reading instruction, beginning literacy* – reflete a concepção tradicional de inclusão ao mundo letrado: aquisição da língua escrita somente por meio de codificação e decodificação. Assim, fez-se necessário ultrapassar os limites dessa abordagem, recorrendo-se a um termo que extrapolasse o reducionismo remetido à palavra alfabetização, considerando-se, desse modo, sua função social. No entanto, a expressão utilizada para designar esse novo conceito de inserção à língua escrita pouco interessa. Configura-se relevante o reconhecimento de um fenômeno socialmente imperativo: o emprego efetivo da língua escrita consiste numa determinação do mundo letrado contemporâneo (Oliveira, 2006).

Para tanto, Soares (2003) adverte que a aprendizagem exclusivamente técnica, destituída de sentidos, significados e utilização social se torna insuficiente nas sociedades grafocêntricas.

Face ao exposto, necessário se faz descrever a evolução dos termos alfabetização através dos Censos Demográficos brasileiros e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), visto que apontam mudanças substanciais no conceito de alfabetização ao longo do século XX (IBGE - Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística, 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000; UNESCO, 2003).

Até 1940, alfabetizado era o sujeito que se declarasse dessa maneira, independentemente de avaliação: a escrita do próprio nome bastava. A partir do Censo de 1950, um indivíduo alfabetizado se caracterizava como capaz de ler e escrever um bilhete simples. Sutilmente e de forma implícita, denunciava-se, nessa conjuntura, a necessidade de utilização social da linguagem escrita. Em termos oficiais, nos dias correntes, o que tem distinguido uma pessoa alfabetizada é o seu grau de escolarização.

Em 1958, a UNESCO, para subsidiar medidas avaliativas a partir de indicadores internacionais, promoveu a padronização do conceito de indivíduo alfabetizado: pessoa capaz de ler e escrever compreensivelmente um enunciado curto e simples sobre a vida cotidiana (UNESCO, 2003).

Soares (1995), por sua vez, censura essa definição, visto que, segundo a autora, delimita a alfabetização, exclusivamente, a um tipo de habilidade (ler e escrever com compreensão) e material escrito (um enunciado puro e simples sobre a vida cotidiana), supervalorizando a vertente individual de alfabetização, em detrimento da social.

Por ocasião da revisão de 1978, a UNESCO amplia essa perspectiva, incorporando o conceito de “alfabetização funcional”, que realça os usos sociais da leitura e da escrita – o que, em seguida, denominou-se letramento – e, sob a influência da Pedagogia de Paulo Freire, surge uma nova compreensão de alfabetização:

[...] entendida como a capacidade de participar, como cidadão atuante, de uma democracia, de criticar as práticas institucionais, de reivindicar direitos e de desafiar as estruturas de poder. Esses elementos estão incluídos, mas vão além do âmbito no qual a UNESCO tradicionalmente vem operando. Mesmo assim, a

"alfabetização crítica" permite uma compreensão mais profunda dos usos e abusos da alfabetização, merecendo, portanto, ser levada em conta por todos os que trabalham em sua promoção (UNESCO, 2003, p. 34).

Compreende-se, portanto, que a perspectiva social é vista como uma “mola” propulsora para o desenvolvimento humano. Daí a importância das relações sociais e dialógicas que, segundo Freire, (1992, 2008) trata-se de um princípio, uma das matrizes na qual nasce à própria democracia. É ainda um convite para a superação de toda forma de arrogância, dogmatismo e autoritarismo que afeta todos os segmentos da vida cultural e política de nosso país. Dessa postura Freire condena toda e qualquer forma de falsificação da realidade. Para ele, trata-se de um compromisso central de libertação humana, que deve ser construída e fundada no diálogo e na luta por transformações sociais.

Sobre esse aspecto, González Rey (2005a) entende o meio social como uma articulação na qual os significados e sentidos são produzidos socialmente, levando-nos a construir características próprias de linguagem e cultura. Para ele resulta daí a idéia de que somos produtores da sociedade que, por sua vez, nos produz como sujeitos, em um movimento dialético e permanente, o que confere uma dinâmica complexa às relações entre o sujeito e os eventos do meio social. A opção ontológica está definida na dialética e na recursividade do social-individual, interno/externo, aparecendo um sujeito consciente e ativo que faz opções e que se encontra implicado com rupturas, escolhas, contradições, ou seja, “o sujeito por sua própria condição, representa momento de permanente integração intrapsíquica-interativa, e é uma dimensão existencial de sua própria subjetividade, constituída na história de sua vida social” (1997, p. 104).

O que se depreende das idéias desses autores e que nos interessa nesta pesquisa é o fato de se tomar a dialogia como processo de constituição do sujeito, de

desenvolvimento de sua consciência e autonomia. Para nós, a alfabetização está fundada no diálogo, na construção, na democracia, na autonomia, na libertação do sujeito de sua condição de oprimido. Afinal, com muito bem expressa Freire (1992): “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisa”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (p. 56).

Para Soares (1995, p. 13) a visão de alfabetização pode ser compreendida de outra forma. Assim esclarece que:

[...] em algumas sociedades, apenas a habilidade de assinar o nome próprio significa ser alfabetizado; em outras sociedades, só é considerado alfabetizado aquele que é capaz de localizar, compreender e usar informações fornecidas por diferentes tipos de textos. Há, pois, diferentes conceitos de alfabetismo, o conceito dependendo das necessidades e condições sociais presentes em determinado estágio histórico de uma sociedade e cultura.

Contudo, percebemos que a linguagem escrita desempenha funções diferenciadas conforme as especificidades regionais, concebendo, ou não, valores aos aspectos históricos, sociológicos, lingüísticos e sociolingüísticos da comunidade, aspectos esses sinalizadores da relação entre comunidade e linguagem escrita.

Convém, então, destacar as particularidades da leitura e da escrita, visto que cada uma dessas competências constitui habilidades e conhecimentos diferenciados. Vale dizer que a singularidade propriamente dita produz sentidos subjetivos diferentes durante o processo de alfabetização devido às diferenças dos sujeitos participantes do processo.

Logo, deve-se compreender, conforme Cagliari (1992, p.149), que ler não é uma atividade simples, ao contrário, envolve questões semânticas, culturais, ideológicas, filosóficas e fonéticas. Como exemplo, o autor destaca os alunos que apresentam dificuldades em matemática porque, apesar de conhecerem os números, não conseguem interpretar que “os números não são feitos só de algarismos. A combinação de algarismos expressa por si, no todo, realidades matemáticas que têm propriedades específicas”. Nessa ótica, o autor esclarece que ensinar matemática pressupõe também ensinar o português por ela utilizado. Explica ainda que ao ler um mesmo texto percebe-se que as interpretações não são idênticas, pelo contrário, as interpretações são diversas conforme a estrutura de conhecimento dos leitores.

Pesquisas mostram que a interpretação de uma leitura está com medida ao tipo de material selecionado: literatura, textos técnicos, legendas, mapas, dicionários, enciclopédias, tabelas, horários, catálogos, jornais, revistas, anúncios, cartas formais e informais, cardápios, avisos, receitas. Assim sendo, as diferentes modalidades demandam experiências diversificadas ao ato de ler (Cagliari, 1992; Cardoso-Martins, 1996; Perini, 1997; Rueda, 1995; Chartier, 1995; Chartier & Hébrard, 1995).

Entretanto, as teorias curriculares e educacionais preocupam-se ainda, com a metodologia do ensino, aplicando especial atenção aos meios eficazes de instrução, especificamente às questões técnicas. Ora os conteúdos por serem obrigatórios nem são discutidos e para piorar em se tratando do processo de alfabetização, as discussões acadêmicas encerravam conflitos sobre os métodos mais seguros à aprendizagem da língua escrita, classificando-os como: sintéticos, analíticos e mistos. Porquanto, a função instrumental da leitura e da escrita era conceituada como habilidades viso-motoras e auditivas, sendo a leitura a decodificação da escrita que, por sua vez, reservava-se à

caligrafia e ao treino ortográfico: um período propedêutico, de natureza técnica, imprescindível à alfabetização (Rizzo, 1986).

Nessa linha de raciocínio, algumas questões não podem ser desconsideradas. Por exemplo, um texto não se define por sua extensão. Então, o nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos (BRASIL, PCN de Língua Portuguesa, 1ª a 4ª série, 1997, p. 29).

Mortatti (2000 e 2004) discute que as preocupações, evidenciadas a partir do final do século XIX, com a alfabetização da população brasileira e as discussões de seus métodos de ensino, interseccionavam-se, para responder aos interesses políticos, sociais e educacionais dos ideários republicanos, cujo objetivo era interceder em favor da escola pública e do alunado emergente, derivado da escolarização da lecto-escrita², bem como a difusão do ensino e a pretensão de “esclarecimento das massas iletradas”³. Essas revestiam-se de importância à modernização e desenvolvimento do Estado-Nação, que reclamava por um método eficaz do ensino das primeiras letras.

Já para Silva (2003), isso ocorre porque, no quadro da racionalidade técnica, são elementos correlatos ao ensino: os objetivos, a metodologia, a organização, a didática, o planejamento e a sua eficiência.

2. escolarização da lecto-escrita: “lectoescrita” é o termo que figura no dicionário técnico de alfabetização abordado, em sentido que se quer semelhante ao de “letramento” e “alfabetismo”, porém, [...] “lectoescrita” é mais recorrentemente utilizado em sentido relativamente diferente, nas propostas e práticas alfabetizadoras decorrentes do pensamento de Emilia Ferreiro.

3. esclarecimento das massas iletradas: Mortatti (2000) explica que com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social, a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas. Saber ler e escrever se tornou instrumento privilegiado de aquisição de saber/esclarecimento e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Saber mais, ver “Os Sentidos da Alfabetização”, 2000.

Assim, a cada época, teorias se destacavam, pregando-se a melhor metodologia tendo em vista a alfabetização. Sob a influência das teorias mais relevantes nesse período histórico, destacam-se quatro momentos marcantes para a história da alfabetização e de seus métodos de ensino: i) “metodização do ensino da leitura”, período em que a alfabetização era apenas uma questão de método, quando imperavam os procedimentos sintéticos; ii) “institucionalização do método analítico”, fase de surgimento das disputas acirradas do método mais adequado às qualidades biopsicofisiológicas das crianças; iii) “alfabetização sob medida”, etapa de análise da igualdade de forças e de interação entre o método sintético e o analítico; iv) “construtivismo e desmetodização”, momento caracterizado pelo advento da psicogênese da língua escrita e centração do aprendiz no processo educativo⁴.

A partir dos anos de 1970, mudanças significativas aconteceram nos currículos escolares, pregando-se inovações. Diante disso, ideologia, classe social, capitalismo, conscientização, emancipação, currículo oculto e resistência constituem atualmente palavras-chave dessa vertente, que oferece renomados representantes: Freire (1981, 1985, 1992, 1995, 1997, 2001), Bourdieu & Passeron (1975), Bourdieu & Chartier (1996), Bernstein (1960, 1971), Apple (1982, 1994), Forquin (1992, 1993), Foucault (1972), Baudelot & Establet (1971), Giroux (1986), Althusser (1980), González Rey (1997, 2003), Bakhtin (1985).

4. centração do aprendiz no processo educativo: a partir da década de 1980, sob o impacto do fracasso da escola na alfabetização de crianças, as tradições a respeito das metodologias empregadas no ensino da leitura e da escrita voltaram a ser questionadas, bem como as políticas sociais e educacionais. Nesse sentido deslocou-se o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, sendo então introduzido no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultantes das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvida pela pesquisadora Argentina, Emilia Ferreiro.

Alguns autores, contrariando expectativas, apontam que a maioria dos professores alfabetizadores ignoram as prerrogativas da construção, identificando a efetivação de métodos tradicionais de ensino, principalmente o método silábico (Moura, 2001; Silva, C. R., 2005; Oliveira, J.B.A, 2002; Albuquerque, Ferreira & Morais, 2006).

Para alguns, um simples método resolve o problema da alfabetização, esquecendo-se que isoladamente nenhum método obtém sucesso, haja vista a necessidade de trocas e exploração de conteúdos que atendam às especificidades de cada turma, que respeitem a singularidade de cada sujeito.

Oliveira (2008) orienta dizendo que parece ser imprudente reduzir a alfabetização a uma questão simplesmente instrumental, na qual o papel do professor reduzir-se-ia à seleção definitiva de técnicas e procedimentos metodológicos, ignorando-se as singularidades dos alunos. A racionalidade técnica obstaculiza a possibilidade de valorização das demandas ímpares que regem o cotidiano escolar.

Autores como Albuquerque, Ferreira & Morais (2006), avaliando criteriosamente os livros de alfabetização aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (2004), perceberam a “pobreza” de atividades que estimulam a escrita e sua decodificação. Porém, alguns professores ressaltaram que complementavam suas atividades, pesquisando nos tradicionais livros considerados conservadores. Surge, então, uma nova problemática: o velho e o novo, o tradicional e o inovador e, com ela, a necessidade de superá-la.

Conforme Martins (1996), importa investigar, dentre as alternativas interventivas, a que melhor corresponderá à evolução dos alunos e das turmas com os quais se trabalha, levando-se em conta, é claro, que alfabetização não é apenas codificar ou

decodificar palavras. Trata-se de um processo que demanda uma construção coletiva, singular e única para cada pessoa, pois, o respeito à diversidade deve ser a mola propulsora do processo de ensinar e aprender.

Para pensar o lugar do sujeito nesse processo, apresentamos a seguir as concepções dos autores que oferecem possibilidades dessa compreensão.

Freire (2001) entende o conhecimento como social e histórico e por isso chama a atenção para a educação bancária, considerando-a como uma prática de dominação. Essa é certamente a pedagogia de controle, da ausência de diálogo, da ausência de comunicação, do exercício da opressão. Para ele, nesse tipo de educação o que existe é a passividade e o condicionamento do professor e do aluno. Logo, afirma que a manutenção dessa prática consiste em manter a “cultura do silêncio”.

Ele compreende a condição humana como inacabamento, incompletude; pois estamos em permanente busca de *ser mais*. Somos seres “a caminho”, “em busca”.

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 reflexão. Dizer a palavra em sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (Freire, 1982, p. 49).

González Rey (2006) esclarece que, como resultado de nossas rotinas, do nosso modo de vida diário, geralmente, nos sentimos e vivemos o hoje como condição do futuro, ou seja, “trabalhando hoje para recolher amanhã”. Essa prática, segundo o autor, tem sido usada por certos regimes políticos e instituições, ao longo da história, para “pedir o sacrifício hoje com vistas a garantir o amanhã”. Ele acredita que a população ocidental não

desfruta do momento presente por haver subjetivado no imaginário signos e formas que propagam essa idéia e a mantém viva.

Explicando ainda González Rey (2003) afirma que a condição de sujeito individual se define somente no tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são momentos da subjetividade social, que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente.

Com isso o autor afirma que a subjetividade permite uma reconstrução não só da psiquê individual, como também das várias formas de produção psíquica, próprias dos cenários sociais em que vive o homem, assim como da própria cultura. Logo, é imprescindível entender que a cultura não é uma adaptação à realidade objetiva, mas uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela, e sim pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos diferenciados diante dela, com base em suas histórias (González Rey, 2004a).

Nessa perspectiva, considerar a subjetividade do aluno e a subjetividade do professor como momentos que se entrelaçam pode promover novas práticas pedagógicas, que venham a contribuir para uma educação efetiva, realmente inclusiva, pois insere, além do aluno, o professor como sujeito singular.

Falando sobre o professor alfabetizador, Paulo Freire (1982) diz que ele precisa saber “esperar que a curiosidade do outro tome sentido, se explicita; que a curiosidade do educando o leve a descobrir, e que a descoberta seja explicitada em gestos e palavras. O professor precisa ainda ter a paciência impaciente de esperar o momento em que o

educando faça isso” (p. 82). O autor sintetiza os princípios educacionais que devem orientar as práticas educativas ⁵.

Desse modo, o autor aborda o ensinar e o aprender como ações recíprocas e mútuas, destacando algumas exigências no processo tais como: ensinar exige rigorosidade metódica; respeito aos saberes do educando; criticidade; ética e estética; a corporeificação das palavras pelo exemplo; risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; o reconhecimento e a assunção da identidade cultural; educando; bom senso; humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia da alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade; segurança, competência profissional e generosidade; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo e, sobretudo, querer bem aos educandos.

Ante as controvérsias conceituais quanto à definição de “alfabetização”, tomaremos, ao longo desse trabalho, o termo “alfabetização” para designar a construção do processo de aprender para o sujeito, com foco nos sentidos subjetivos produzidos no decorrer desse processo. Assim a alfabetização é compreendida como sendo uma construção singular constituída coletivamente. Ser alfabetizado é então, uma produção subjetiva do sujeito, constituída socialmente nos diversos contextos do qual este participa.

5. práticas educativas: Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” cuja utopia que norteia todo o seu trabalho consiste na produção da existência humana digna, justa e solidária e ainda expõe seus modos de pensar e fazer educação, seus ensinamentos sobre o “pensar certo”

É, ainda uma expressão simbólica e emocional individual, por ser singular, que possibilita ao sujeito romper com as barreiras da formalização conceitual em busca do reconhecimento das diferenças e das especificidades.

**2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
BRASIL: HISTÓRIA, POLÍTICAS E CONTEXTO
ATUAL: PERSPECTIVA HISTÓRICA E CRÍTICA**

A história da educação de jovens e adultos do período de redemocratização, [...] é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (Haddad & Di Pierro, 2000, 119).⁶

Os moldes em que foi concebida a Educação para Jovens e Adultos, no Brasil, revelam a fragilidade de seus programas. Sabe-se que, a cada nova alteração do governo, uma nova proposta é implantada, desconsiderando-se todo o trabalho até então realizado.

Tal processo pode ser vislumbrado, ao acompanharmos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde sua criação até os dias atuais. Assim, torna-se imprescindível, apontar alguns fatos marcantes dessa história.

Durante os anos de 1946 a 1958, foram realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, as chamadas “cruzadas”, objetivando “erradicar o analfabetismo”, que era entendido como uma “chaga”, uma doença. Daí, o termo pejorativo “zonas negras de analfabetismo” (Gadotti e Romão, 2005).

Ainda, segundo o mesmo autor, no ano de 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos. Partindo daí a idéia de um programa permanente para o enfrentamento do problema da alfabetização, que desembocou no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado em 1964, depois de um ano de funcionamento.

6. Esse breve histórico sobre o contexto atual da alfabetização que se segue abaixo foi retirado das obras de Haddad & Di Pierro (2000), Alvarenga (2002) e de Gadotti & Romão (2005), constantes nas Referências Bibliográficas.

Nesse período, foram criados também os CPCs (Centros Populares de Cultura), que foram extintos logo depois do golpe militar de 1964, e o MEB (Movimento de Educação de Base) apoiado pela Igreja, cuja duração se estendeu até 1969. Ambos tiveram suas idéias baseadas no pensamento de Paulo Freire.

Daí em diante, o governo militar passou a insistir em campanhas como a “Cruzada do ABC” (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, com o MOBRAL, que nessa época era concebido como um sistema que visava basicamente ao controle da população, sobretudo a rural.

Em 1985 o MOBRAL foi extinto cedendo lugar à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, envolta com participações políticas da sociedade civil, levando, também, dentre outros fatores, à promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Uma das grandes conquistas desse momento, de acordo com Gadotti (2005), foi o reconhecimento da educação das pessoas jovens e adultas como dever do Estado, conforme Artigo 208 da Constituição Federal, inciso I: *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”*.

Entretanto, após dois anos da Constituição em vigor, extingue-se a Fundação Educar, comprometendo as atividades de Educação até então desenvolvidas, momento em que a responsabilidade do ensino passa para as esferas estaduais e municipais.

No final desse Governo, criou-se outro programa, o PNAC (Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania), com a promessa de retomar os investimentos

do governo federal [...] para que instituições públicas, privadas e comunitárias promovessem a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade dos jovens e adultos (Haddad & Di Pierro, 2000).

“[...] O PNAC não mostrou a que veio. Lançado com estardalhaço nacional como era típico das ações do então presidente, mobilizou nacionalmente as instituições sem, no entanto, dar continuidade ao que se propôs” (*Ibidem*, p. 6).

Com a deposição do presidente da época e a posse do novo presidente, no período de 1992 a 1995, o PNAC também foi esquecido.

Somente em 1993, em virtude da necessidade do Brasil obter créditos internacionais, a partir dos compromissos acertados na Conferência Mundial de Educação para Todos, e, como afirmam Haddad & Di Pierro (2000, p.121), tendo de sair de uma incômoda posição que colocava os brasileiros entre os nove países que mais colaboravam para a manutenção do analfabetismo no mundo, criou-se um novo Plano Decenal com vistas a gerar condições para que 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de jovens e adultos pudessem ter acesso à educação. Mas, com novo presidente eleito, o plano também foi esquecido, e foi criada uma Emenda Constitucional (EC 14/96) concomitante à promulgação de Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96).

Essa Emenda Constitucional que criou o Fundef⁷ desobrigava o governo da tarefa de aplicar, pelo menos, 50% dos recursos destinados à educação para eliminar o analfabetismo em dez anos, conforme o Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988.

7. FUNDEF: Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Era gerido pelos recursos oriundos de estados e municípios determinados pela Constituição Federal.

A nova redação dada ao Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição criou, em cada um dos estados, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), [...] Ao estabelecer o padrão de distribuição dos recursos públicos estaduais em favor do ensino fundamental de crianças e adolescentes o FUNDEF deixou parcialmente a descoberto o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos (Haddad & Di Pierro, 2000, p.123).

Mais uma vez as propostas para erradicar o analfabetismo são descumpridas e criam-se outras propostas.

Nesse momento, surgem dois programas de origem federal, destinados a EJA: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁸, o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)⁹.

Para a efetivação do PRONERA, montou-se uma estrutura envolvendo o governo federal, os movimentos sociais do campo e as universidades. Cada um com uma responsabilidade específica. Ao governo federal coube a responsabilidade pelo financiamento; aos movimentos sociais do campo mobilizar os educandos e educadores e, às universidades cuidar da formação dos educadores.

8. PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária é uma política de Educação do Campo desenvolvida em áreas da Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998 a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social.

9. PLANFOR: Implantado em todas as regiões do país, sob a direção do Ministério do Trabalho e com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador, cujo objetivo geral era apresentar oferta de educação profissional suficiente para qualificar ou requalificar anualmente, a partir de 1999, pelo menos, 20% da População Economicamente Ativa – PEA. Mais informações sobre o assunto ver: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul, por Maria da Graça Pinto Bulhões, 2004.

Mais sobre esse assunto, ver: Haddad & Di Pierro, 2000.

Já o PLANFOR se voltou apenas à qualificação profissional de jovens e adultos por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho - SEFOR/MTB, no ano de 1995. Seu funcionamento dependia de sua descentralização e, para isso, de parcerias com organizações sociais, tais como: secretarias de educação estaduais e municipais; SENAC, SESC, SESI e SEBRAE, sindicatos patronais e de Em 1997 surge o PAS (Programa de Alfabetização Solidária), que tem à frente da Campanha a então Primeira Dama do Governo Federal, professora Ruth Cardoso. Esse programa massivo também apresentou falhas conforme descrevem os autores Haddad & Di Pierro, 2000:

Hoje, no Brasil, a principal política governamental de alfabetização de jovens e adultos, o PAS, tem sido sustentada por ações de filantropia, dependente dos gestos da caridade individual e de empresários bem sucedidos que vêm sendo estimulados pelo Estado brasileiro. Através de doações feitas em cartão de crédito por pessoas físicas (quantia esta determinada pelo programa) e no sistema de parcerias celebradas entre o Ministério da Educação e empresas privadas, o PAS vem se firmando com um modelo de política de alfabetização que tem contribuído para substituir o Estado na promoção das políticas educacionais, transferindo esse seu histórico dever para a iniciativa privada baseada nas regras e orientações do modelo político-econômico neoliberal (*Ibidem*, p.8).

O Governo Federal também instituiu o Programa Recomeço, lançado em 2001, o qual envolveu recursos para a sustentação e o desenvolvimento da educação de jovens e adultos. Os recursos eram repassados mensalmente, mediante aceitação de um projeto para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com sugestões para trabalhar o ensino supletivo.

Uma outra iniciativa, tendo por objetivo a melhoria da qualidade do ensino, levou o Ministério da Educação (MEC) a promover uma reforma curricular em todos os níveis de ensino. Surgiram, então, os Parâmetros Curriculares Nacionais para as oito séries do ensino fundamental, assim como para a educação infantil, a educação indígena e a formação docente.

No ano de 2003, já no atual governo, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado. Além desses programas, outros surgiram como o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, entre outros.

Como se pode ver, a cada alteração no Governo, alteravam-se as propostas e programas para a alfabetização. Talvez aqui possamos encontrar algumas razões pelas quais o analfabetismo ainda não foi erradicado no Brasil, permanecendo, portanto, como produtor de exclusão social, contribuindo para a manutenção da pobreza.

Dentre todas as propostas apresentadas, o Brasil Alfabetizado é o mais ousado, visto que foi a partir desta que o governo firmou compromisso com outros países, o de declarar o Brasil como território livre do analfabetismo até 2015. No entanto, os dados sobre o analfabetismo revelam que se as ações para o enfrentamento dos problemas continuarem da forma como têm se desenvolvido, esse compromisso, infelizmente, não será cumprido.

Segundo relatório da UNESCO de 2006, “Governos e países doadores estão restringindo o progresso das metas de educação para todos e uma maior redução da pobreza ao prestar apenas uma atenção periférica aos milhões de adultos analfabetos” (p. 01).

A atenção periférica a que se refere o relatório evidencia o descaso público para com o problema. Problema este, de caráter social e político, o qual caracteriza-se pela exclusão que marca os processos de aprendizagem formal de um número inaceitável de pessoas jovens e adultas no Brasil e no mundo.

Esses dados revelam que, desde sempre, a proposta de escolarização para jovens e adultos conjugou esforços entre órgãos públicos e organizações sociais. Mas também nos mostra que tais campanhas foram insuficientes para conter a problemática do analfabetismo.

Conforme apresentado, a nossa história convive com modelos *caritativos* e *filantrópicos* quase sempre centrados em interesses contrários aos dos indivíduos. Modelos estes que, desde o Império, exibem suas contradições sobre a educação de adultos no Brasil.

Portanto, é evidente que as políticas públicas de educação de jovens e adultos têm se movimentado dentro de um quadro instável. Apesar da crescente universalização da escola fundamental, consumada ao longo de toda década de 90, as pessoas de 15 anos e mais continuam a conviver com baixos índices de alfabetização.

Assim, tornam-se evidentes as necessidades básicas de aprendizagem da população adulta, que só podem ser satisfeitas via oferta permanente de programas contínuos de alfabetização. O fato é que são implantadas campanhas emergenciais – ressentidas de continuidade e, por isso mesmo, não apresentam resultados relevantes.

Nesse sentido e como nos lembra Haddad & Di Pierro (2000), se torna arriscado as instituições privadas tomarem como suas as responsabilidades do Estado,

visto que os objetivos e interesses resumem-se na obtenção de lucros para as próprias instituições que, “caridosamente”, atendem ao pedido do governo.

Outro aspecto a ser considerado, conforme os mesmos autores, refere-se à adoção de aluno, uma vez que corre-se o risco de estar forjando uma “solidariedade” rarefeita, na qual o Estado escolhe, entre os cidadãos, onde e quem deve participar do processo de escolarização. Este fato, pode-se dizer, favorece a exclusão na inclusão, uma vez que se proporciona uma espécie de falsa cidadania.

É certo que não se pode negar que houve um salto quantitativo no gráfico da alfabetização, visto que entre 2003 e 2004 foram alfabetizados 3,5 milhões de jovens e adultos (MEC, 2006). Mesmo assim, o Brasil é citado pela UNESCO (2006) como um dos vinte países que pode não atingir a meta de reduzir em 50% o número de analfabetos até 2015. Isso, segundo o mesmo relatório, porque o ritmo é lento, no que diz respeito aos interesses e responsabilidades pela alfabetização.

Portanto, a situação atual do Brasil, com relação ao analfabetismo, ainda se mantém muito aquém do esperado o que pode ser atribuído ao desinteresse do governo pela questão.

Conforme relatório da UNESCO (2005), o analfabetismo é um problema mundial, posto que mais de 771 milhões de adultos no mundo são analfabetos e 75% destes analfabetos adultos vivem em doze países, dentre eles, o Brasil, 64% destes analfabetos do mundo são mulheres, o que significa que não tem havido mudanças na paridade educacional nos últimos quinze anos. Este percentual praticamente não mudou desde 1990, destacou o relatório.

Outro ponto citado no relatório é a paridade de gênero, na qual o Brasil também tem problemas. Enquanto na maior parte do mundo são meninas que ficam fora da escola, o Brasil tem perdido os meninos para a repetência e a evasão. O Brasil tem o maior índice de repetência da América Latina e, daí ser apontado entre os vinte países que podem não atingir a meta de reduzir em 50% o número de analfabetos até 2015. Ele é também um dos 12 países com o maior número absoluto de analfabetos e concentra, hoje, 1,9% da população mundial que não sabe ler e escrever (Relatório da UNESCO, 9/10/05).

Segundo opinião de outro autor: “Quaisquer políticas de alfabetização só se sustentam se e quando o Brasil criar um sistema educacional capaz de corrigir a si mesmo de forma a assegurar a efetiva aprendizagem dos alunos” (Rojo, 2003, 149).

O descaso com a educação pode ser observado, por exemplo, na distribuição de verbas que privilegiam algumas modalidades de ensino em detrimento de outras. É o que se dá com os programas de formação continuada, que não atendem à demanda como um todo. Poderia citar muitos outros exemplos de ações que, como essa, não atendem aos interesses da maioria, o que demandaria tempo, além de não ser objeto desta pesquisa.

Conforme Almeida (2005), pode-se afirmar que o retorno à democracia representativa constituiu-se em uma transição fraca, haja vista a sua incapacidade de resolver as “velhas” e as “novas” seqüelas engendradas pela “questão social”. A autora lembra que o Brasil continuava com o título de “pior distribuição de renda do planeta”, segundo o relatório da ONU de 1990. Lembra também que os limites quanto à reversão do quadro de miséria e exclusão social no Brasil têm levado alguns autores a direcionarem suas atenções para o processo brasileiro de modernização, caracterizado

por uma “modernização conservadora” ou, ainda conforme Gramsci, por uma “revolução passiva”, que se caracteriza por uma “transformação pelo alto”, na qual os interesses fundamentais das classes proprietárias são conservados mediante um “pacto político” entre as frações dirigentes. Assim, essa representação da sociedade exclui a participação e os interesses da maioria da população.

Parece, portanto, que as transformações acontecem de acordo com a conveniência de quem está à frente do poder. Conseqüentemente, os interesses considerados não são os da maioria, mas de uma minoria muito bem representada. Nesse sentido, ocorre o desprezo pela ampliação dos direitos de cidadania, legitimando-se a prática exclusivista em pleno vigor.

A naturalização do fenômeno da exclusão e o papel do estigma servem, para explicitar, especificamente no caso da sociedade brasileira, a natureza da incidência dos mecanismos que promovem o ciclo de reprodução da exclusão representado pela aceitação tanto ao nível social, como do próprio excluído, expressa em afirmações como isso é assim e não há nada para fazer (Wanderley, 2002, p. 24).

Gadotti, (2005) entende que o analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política. Aqui discordo do autor, pois julgo ser, sem dúvida, pedagógica, sobretudo, quando essa ação é vista como um instrumento político, pois conscientizar o sujeito de seus direitos é um ato pedagógico que repercute politicamente.

Nesse sentido, a educação ainda é o caminho que pode mudar o rumo da vida das pessoas, haja vista a amplitude de informações e conhecimentos que podem propiciar a pessoa a sair da ignorância. Para Charlot e Figeat (1985), “quanto mais

ignorante o povo, mais disposto está a ser subjugado por seus próprios preconceitos ou pelos charlatães de todo gênero que o assediam” (p. 56).

Em um mundo globalizado, onde as informações e não o conhecimento, diga-se de passagem, circulam com grande velocidade e atingem lugares cada vez mais distantes, o sentido de isolamento, de ser analfabeto torna-se cada vez mais provável. Neste mundo, a exclusão se torna cada dia mais visível, seja por meio de um direito básico como a educação; seja por outros meios camuflados ou até mesmo observáveis e não reconhecidos ou assumidos legalmente.

A proposta de Educação para Jovens e Adultos considera, ainda, que a educação fundamental de indivíduos que não tiveram oportunidade de cumpri-la na infância é importante, uma vez que responde aos imperativos do momento e também assegura melhores condições educativas para as próximas gerações (Gadotti, 2003).

É relevante destacar o crescente reconhecimento da importância da educação de adultos para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, em nível internacional, conforme destaca o relatório da UNESCO, 2005.

Segundo Cunha (1999), as preocupações internacionais com educação de adultos têm sido discutidas em conferências promovidas pela UNESCO, com o intuito de suprir as necessidades educativas desse segmento da população. A primeira realizou-se em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, e essas assembléias vêm se repetindo a cada decênio. Apesar disso, o analfabetismo ainda é visto como causa e não como efeito do escasso desenvolvimento brasileiro, privando o país de participar do conjunto das “nações de cultura”.

Sabe-se que, objetivamente, a ação educacional aparenta-se fortemente respaldada, seja por suas formalizações internacionais ou nacionais (ONU, 1996; ONU, 1990; ONU, 1982; BRASIL, 2001; BRASIL, 1996; BRASIL-ECA, 1990; BRASIL, 1988). Há certamente muitas leis para amparar as decisões políticas, o que falta é realmente desejo de mudança. Porém, ressalta-se que, mesmo podendo fixar-se como um meio eficaz de propagar e difundir novas concepções, a educação não tem se apresentado como um exemplo de permeabilidade. Por meio da história das práticas educacionais constata-se que, durante muito tempo, a educação teve como meta a formação e o desenvolvimento apenas dos alunos caracterizados como “normais – normalizados” (Gomes, 2005).

No relatório da UNESCO, divulgado em 09/10/2005, expõe que “no mundo há 771 milhões de pessoas com mais de 15 anos que carecem de capacidades básicas de leitura, escrita e cálculo”. 75% destes analfabetos adultos vivem em 12 países (Índia, China, Bangladesh, Paquistão, Nigéria, Etiópia, Indonésia, Egito, Brasil, Irã, Marrocos, República Democrática do Congo). Segundo o estudo intitulado: “a alfabetização, um fator vital”, se estabelece que o “analfabetismo anda junto, em grande medida, com a pobreza extrema” (p. 02).

Neste relatório citado, a ONU acusou os governantes destes países de “descuidarem da alfabetização”, deixando milhões de adultos à margem da sociedade, além de impedir o cumprimento das metas fixadas no Fórum Mundial sobre a Educação, em 2000, em Dacar. Segundo o mesmo relatório, “ao deixar 771 milhões de cidadãos à margem da sociedade, os políticos nacionais e internacionais freiam a possibilidade” de se cumprir os objetivos estabelecidos em Dacar, dentre eles, a educação para todos e a redução da pobreza (p. 01). Vale ressaltar, ainda, que se as

tendências atuais se mantiverem, em 2015 “apenas 86% dos adultos do mundo saberão ler e escrever, em comparação com os atuais 82%”, destacou o estudo (p. 01). Daí que a tarefa primeira dos políticos ao assumirem suas responsabilidades é a de, sobretudo, “acelerar suas ações”. (p. 02).

Resta-nos, então, saber que ações são essas, visto que as ações e as campanhas desenvolvidas do Mobral ao Brasil Alfabetizado não trouxeram resultados permanentes.

2.1. Analfabetismo: Contexto Atual da Alfabetização de Jovens e Adultos

Com efeito, todos e cada um de nós nos descobrimos existindo no mundo (existência que é agir, sentir, pensar). Tal existência transcorre naturalmente, espontaneamente, até que algo interrompe o seu curso interfere no processo alterando a sua seqüência natural. Aí, então, o homem é levado, é obrigado, mesmo, a se deter e examinar, procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a filosofar. O ponto de partida da filosofia é, pois, esse algo a que damos o nome de problema (Saviani, 1985, p.17).

O Brasil, país de 8,5 milhões de quilômetros quadrados de extensão territorial, possui inúmeros problemas de ordem social, política e econômica equivalente a sua dimensão territorial. Tem o tamanho da Europa, e é considerado o quinto país mais populoso do mundo, com aproximadamente 189, 2 milhões de habitantes em 2007. (PNAD, 2007).

Contudo, as estatísticas oficiais divulgam que o analfabetismo foi reduzido em mais da metade, nos últimos trinta anos, embora a posição do Brasil ainda seja de desvantagem em relação aos demais países da América Latina, conforme tabela a seguir.

Tabela 1. Taxas de Analfabetismo em vários países

País	Analfabetismo - %	Posição
Portugal	7,8	28°
Costa Rica	4,4	43
Argentina	3,2	34°
Chile	4,2	38°
México	8,8	54°
Peru	10,1	82°
Trinidad Tobago	1,7	50°
Equador	8,4	93°
Brasil	13,6	73°
Colômbia	8,4	68°

Fonte: PNAD e UNESCO, 2000. Mapa do analfabetismo no Brasil. Inep – Ministério da Educação. 2007.

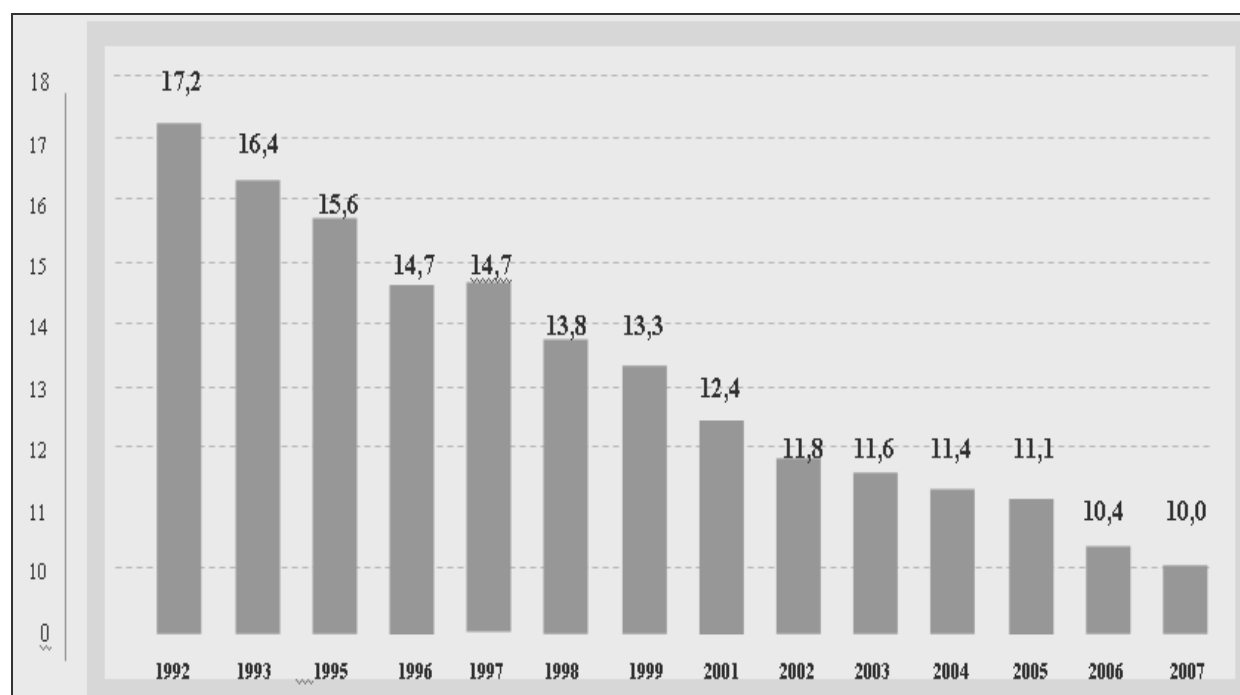


Figura 1. Analfabetismo na faixa de 15 anos de idade ou mais, 1992 a 2007, (em %).

Fonte: Micro dados da Pnad (IBGE) - 2007

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos de idade ou mais de 1992 a 2007, segundo região, localização, raça ou cor e faixa etária (em%).

Região	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Norte	14,2	14,8	13,3	12,4	13,5	12,6	12,3	11,2	10,4	10,6	12,7	11,6	11,3	10,9
Nordeste	32,7	31,8	30,5	28,7	29,4	27,5	26,6	24,3	23,4	23,2	22,4	21,9	20,8	20,0
Sudeste	10,9	9,9	9,3	8,7	8,6	8,1	7,8	7,5	7,2	6,8	6,6	6,6	6,0	5,8
Sul	10,2	9,8	9,1	8,9	8,3	8,1	7,8	7,1	6,7	6,4	6,3	5,9	5,7	5,4
Centro-Oeste	14,5	14,0	13,3	11,6	12,4	11,1	10,8	10,2	9,6	9,5	9,2	8,9	8,3	8,1
Local. Urbana	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Metro pol.	8,1	7,4	7,0	6,5	6,5	5,9	5,8	5,6	5,4	5,2	5,2	5,0	4,4	4,4
Rural	35,9	34,5	32,7	31,2	32,0	30,2	29,0	28,7	27,7	27,2	25,8	25,0	24,1	23,3
Raça ou cor	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Branca	10,6	10,1	9,5	9,4	8,9	8,4	8,3	7,7	7,5	7,1	7,2	7,0	6,5	6,1
Negra	25,7	24,8	23,5	21,8	22,2	20,8	19,8	18,2	17,2	16,8	16,2	15,4	14,6	14,1
Faixa etária	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
15 a 17 anos	8,2	8,2	6,6	5,9	5,4	4,6	3,7	3,0	2,6	2,3	2,1	1,9	1,6	1,7
18 a 24 anos	8,6	8,2	7,2	6,5	6,8	5,4	4,9	4,2	3,7	3,4	3,2	2,9	2,4	2,4
25 a 29 anos	10,0	9,3	9,3	8,1	8,6	7,7	7,2	6,8	6,3	5,8	5,8	5,7	4,7	4,4
30 a 39 anos	12,0	11,6	11,0	10,2	10,3	10,1	9,6	9,0	8,4	8,3	7,9	7,7	7,2	6,6
40 anos +	2,9	27,8	26,1	24,9	24,8	23,3	22,8	21,2	20,4	19,9	19,6	19,0	17,9	17,2

Fonte: Micro dados da PNAD (IBGE) - 2007

Embora o panorama da educação no Brasil tenha melhorado de forma geral, alguns grupos da população ainda se encontram em situação mais vulnerável quando se trata do pleno exercício do direito de aprender. Entre eles estão as pessoas que vivem nas zonas rurais do Brasil, que incluem os que vivem em comunidades indígenas e quilombolas – Essas são as vítimas das desigualdades verificadas na educação brasileira.

A maior taxa de analfabetismo está no campo, assim como o maior grupo de pessoas fora da escola. Faltam escolas para atender essas pessoas, e as que existem não oferecem infra - estrutura adequada, nem professores com a formação necessária para exercer suas funções.

Além disso, há uma grande dificuldade de acesso de professores e alunos às escolas pelas deficiências do sistema de transporte escolar. Junte-se a isso o fato de muitos currículos estarem desvinculados da realidade, das necessidades, dos valores e dos interesses dos estudantes residentes no campo, o que impede que o aprendizado, de fato, se transforme em um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

Pode-se perceber que há grandes diferenças também quando se compara a educação na cidade e no campo. Em 2007, o nível de escolaridade dos jovens entre 15 e 29 anos da zona rural era 30% inferior ao dos jovens da zona urbana. Além disso, 9% dos jovens do meio rural são analfabetos, ante 2% dos jovens urbanos. A média de anos de estudo dos jovens na zona rural, embora tenha crescido em relação a 2006, chegando a 4,5 anos, ainda está abaixo da média nacional, de 7,3 anos.

Nas questões referentes à raça, embora as diferenças venham caindo nos últimos anos, elas ainda são significativas. Esses dados analisados pelo Ipea revelam que o analfabetismo entre jovens negros de 15 a 29 anos é quase duas vezes maior do que entre brancos – taxa que era três vezes maior há dez anos.

Os dados também apontam que a população cuja faixa etária está acima de 40 anos é a mais atingida, ou seja, é onde se concentra o maior número de pessoas analfabetas.

Mesmo assim os dados indicam que as taxas de analfabetismo reduziram, sobretudo, entre as pessoas jovens. Porém, está aumentando entre as pessoas acima de 30 anos. Para Souza (1999), mesmo com essa redução, as taxas de analfabetismo tendem a se tornar um fenômeno restrito de fato às gerações mais velhas, como confirmam os levantamentos estatísticos apresentados.

Podemos observar essas informações ao analisarmos o gráfico a seguir que nos mostra a taxa de escolarização da população brasileira, conforme segue a tabela abaixo.

Tabela 3. Taxa de Escolarização¹ por Região, Sexo e Grupos de Idade

O cenário brasileiro em 2007						
Grupos de idade e sexo	Pessoas de 4 anos ou mais de idade (%)					
	BRASIL	Grandes regiões				
		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
4 a 5 anos	70,1	59,7	76,8	75,2	56,9	54,9
Homens	69,6	59,0	76,0	74,9	57,0	54,5
Mulheres	70,7	60,5	77,6	75,6	56,7	55,4
6 a 14 anos	97,0	95,1	96,8	97,7	97,0	96,9
Homens	96,8	94,7	96,5	97,6	96,9	97,0
Mulheres	97,2	95,5	97,1	97,9	97,1	96,7
7 a 14 anos	97,6	96,2	97,1	98,1	98,0	97,7
Homens	97,4	95,8	96,9	97,9	97,9	97,8
Mulheres	97,8	96,6	97,4	98,3	98,1	97,6
15 a 17 anos	82,1	80,1	80,8	84,3	80,7	81,7
Homens	81,3	79,9	80,1	83,5	78,8	81,6
Mulheres	83,0	80,3	81,6	85,1	82,7	81,7
18 a 24 anos	30,9	32,9	32,0	29,8	29,5	32,1
Homens	30,0	31,9	32,0	28,7	27,6	30,9
Mulheres	31,8	33,8	32,1	30,9	31,5	33,3
25 anos ou mais	5,5	7,5	6,2	4,9	4,8	5,9
Homens	4,6	5,9	4,9	4,4	4,3	4,9
Mulheres	6,2	9,1	7,3	5,4	5,3	6,9

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007.

(¹) Proporção de pessoas de uma determinada faixa etária que freqüentam a escola em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária, independentemente do nível de ensino.

O gráfico aponta que investimentos foram feitos com o intuito de ampliar o acesso da população à educação. Como resultado, vimos que o Brasil está próximo de alcançar uma de suas metas, qual seja, a universalização do Ensino Fundamental.

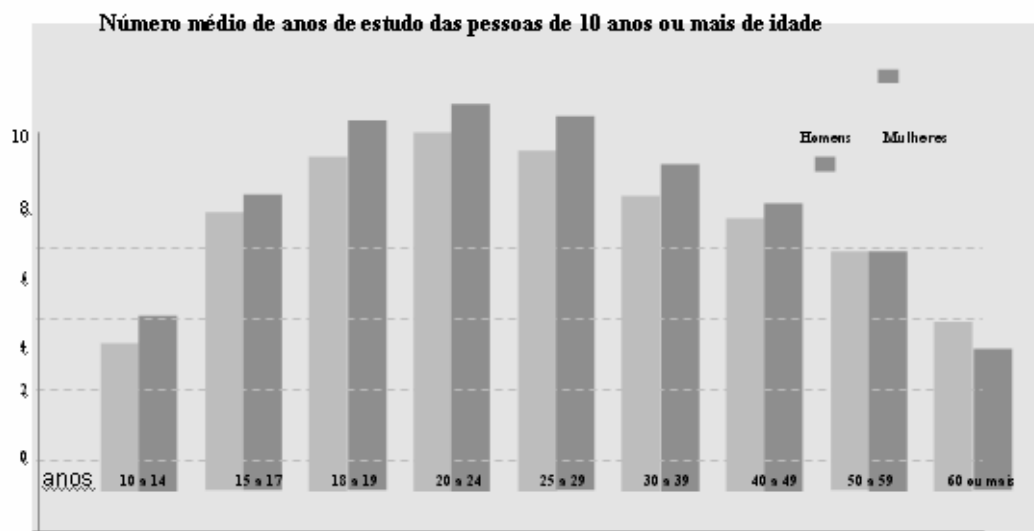
Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2007, 97,6% das crianças entre 7 e 14 anos – faixa em que se concentra a obrigatoriedade do Ensino Fundamental – encontram-se na escola.

Porém, na faixa etária entre 25 anos ou mais, os resultados mostram-se preocupantes, visto que ainda é pequena a participação da população no processo de escolarização - 5,5% no País inteiro - o que evidencia a falta de políticas públicas para essa demanda. Percebe-se também que em relação ao gênero, as mulheres apresentam maior escolaridade e adequação aos anos e estudo do que os homens.

Logo, necessário se faz que ações sejam implantadas, pois, para garantir a universalização do acesso à escola, isso significa oferecer as mesmas oportunidades para todos, indiferente da questão de gênero, raça, localização e faixa etária.

Figura 2. Número médio de anos de estudo das pessoas de 10 anos ou mais de idade.

Nível de escolarização



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007

Tabela 4. Escolaridade Média e Analfabetismo

Regiões Geográficas	Anos de Estudo					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	6,4	6,8	3,8	4,0	6,9	7,3
Norte	5,6	6,2	3,3	4,0	6,5	6,9
Nordeste	5,2	5,5	3,2	3,1	6,0	6,3
Sudeste	7,1	7,5	4,5	4,7	7,3	7,7
Sul	6,8	7,2	4,9	5,0	7,3	7,7
Centro-Oeste	6,6	7,0	4,2	4,7	6,9	7,4

Regiões Geográficas	Taxa de Analfabetismo (%)					
	Total		Rural		Urbana	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Brasil	13,6	11,4	29,8	25,8	10,3	8,7
Norte	16,3	12,7	29,9	22,2	11,2	9,7
Nordeste	26,2	22,4	42,7	37,7	19,5	16,8
Sudeste	8,1	6,6	19,3	16,7	7,0	5,8
Sul	7,7	6,3	12,5	10,4	6,5	5,4
Centro-Oeste	10,8	9,2	19,9	16,9	9,4	8,0

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007

Os resultados dos gráficos revelam um baixo nível de instrução e de acesso à educação. De acordo com o documento Panorama da Educação do Campo, publicado pelo INEP em 2007, com base em dados da PNAD 2004, a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural corresponde a quase metade do índice da população urbana.

Vale ressaltar que as diferenças permanecem grandes em todas as regiões do país, até naquelas em que a taxa de escolaridade é mais alta. O Nordeste, por exemplo, apresenta o quadro mais grave: a população rural tem em média 3,1 anos de estudo, menos da metade que a população urbana.

Os índices de analfabetismo são também muito mais acentuados no campo que nas áreas urbanas: 25,8% da população com 15 anos ou mais da zona rural é analfabeta, ante 8,7% da população da mesma faixa etária que vive na cidade. O Nordeste apresenta o quadro mais grave: a população rural tem em média 3,1 anos de estudo, menos da metade que a população urbana

Segundo a análise do INEP, se esse ritmo for mantido, a população rural levará mais de 30 anos para atingir a taxa atual de escolaridade da população urbana. Como acontecem com os demais indicadores educacionais, há uma significativa desigualdade Regional, evidenciando uma diferenciação na conquista escolar.

Percebe-se, portanto, as desigualdades socioeconômicas existentes dentro de cada um desses contextos sociais, o que nos leva a pensar a necessidade de políticas públicas específicas para cada região e que atendam as necessidades de cada população.

A desigualdade regional é grave, tanto em termos de cobertura como de sucessos escolar. Apesar do expressivo aumento de 9 pontos percentuais de crescimento entre 1991 e 1998, as regiões Norte e Nordeste continuam

apresentando as piores taxas de escolarização do País. É preciso que a União continue atenta para este problema, priorizando o auxílio técnico e financeiro para as regiões que apresentam maiores deficiências (PNE, 2001, p. 14).

Souza (1999) acredita que o grande número de analfabetos no Brasil é decorrente da falta de políticas públicas para a população mais idosa, haja vista a falta de esforços para a diminuição deste índice, priorizando a população mais jovem.

O número de brasileiros com 40 anos ou mais de idade cresceu 4,2% até 2006, o de crianças e jovens entre 0 e 14 anos de idade caiu 0,7% no mesmo período, revela a PNAD 2007. Já os brasileiros com 60 anos ou mais, que eram 7,9% em 1992, passaram a representar 10,6% da população total, o correspondente 19.734.074 em 2007. O interessante é que apenas a região Norte não acompanhou essa queda da população jovem, com um crescimento de 1,3% em comparação ao ano de 2006.

Segundo relatório da PNAD, a faixa etária mais significativa ainda é a de 18 anos a 39 anos, o equivalente a 36% da população, ou 67.130.730, uma posição que se mantém desde 1992.

No total, a população brasileira seguiu a tendência de crescimento: dos 187,2 milhões em 2006, fomos a 189,2 milhões em 2007, de acordo com a pesquisa.

Isso significa que a população brasileira cresce e continua a envelhecer. Logo, necessário se faz que políticas públicas sejam desenvolvidas para essa parte da população, se quisermos minimizar o número de analfabetos brasileiros.

No entanto, a própria Constituição Federal (1988) reza, em seu artigo 214, medidas para a erradicação do analfabetismo e para a melhoria da qualidade do ensino.

A lei estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzam a:

- I- Erradicação do analfabetismo;
- II- Universalização do calendário escolar;
- III- Melhoria da qualidade de ensino.

Também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394-96) aborda essa temática:

Artigo 87 – é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

O Plano Nacional de Educação destaca a preocupação com a escolaridade da população, sobretudo apontando metas específicas para a educação de jovens e adultos, tais como: estabelecer programa para assegurar que as escolas públicas de ensino fundamental e médio, localizadas em áreas caracterizadas por analfabetismo e baixa escolaridade, ofereçam programas de alfabetização e de ensino supletivo para jovens e adultos. (PNE, 2001, p. 33).

Tabela 5. Posição dos estados brasileiros por taxa de analfabetismo e analfabetismo funcional

Estado	Posição	Analfabetismo (%)	Posição	Analfabetismo funcional (%)
 Distrito Federal	1	3,7	1	10,9
 Rio de Janeiro	2	4,3	3	14,4
 Santa Catarina	3	4,4	4	15,3
 São Paulo	4	4,6	2	14,0
 Rio Grande do Sul	5	5,0	5	15,4
 Paraná	6	6,5	7	19,0
 Amapá	7	6,7	6	16,4
 Amazonas	8	7,9	10	20,1
 Mato Grosso do Sul	9	8,3	13	22,2
 Espírito Santo	10	8,5	9	19,1
 Goiás	11	8,8	12	21,2
 Minas Gerais	12	8,9	11	20,8
 Rondônia	13	9,7	15	25,0
 Mato Grosso	14	10,1	14	24,9
 Roraima	15	10,3	8	19,1
 Pará	16	11,7	16	27,5
 Tocantins	17	14,2	18	28,1
 Acre	18	15,8	17	27,6
 Sergipe	19	16,8	20	30,6
 Bahia	21	18,4	23	34,0
 Pernambuco	20	18,5	19	30,5
 Ceará	22	19,1	21	30,7
 Rio Grande do Norte	23	19,6	22	30,9
 Maranhão	24	21,4	24	34,8
 Piauí	25	23,4	27	39,7
 Paraíba	26	23,5	25	36,8
 Alagoas	27	25,1	26	38,3
 Brasil	–	12,4	–	24,7

Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 2007.

Constata-se na tabela acima que os analfabetos estão distribuídos praticamente em todas as unidades da Federação. Nesta lista aparecem 24 municípios de

capital que encabeçam a lista com o maior número de analfabetos, o equivalente a 383 mil.

Goiás é um dos Estados que lidera esse *ranking*, ficando em 11º lugar.

Logo podemos pensar que o Estado cuja população de 15 anos ou mais, que possui o mais elevado número médio de séries concluídas, até a taxa de analfabetismo é menor.

Então, a análise da tabela sugere que:

O problema não se resume a uma questão demográfica. Como há reposição do estoque de analfabetos, além do fenômeno da regressão, é de se esperar que apenas a dinâmica demográfica seja insuficiente para promover a redução em níveis razoáveis nos próximos anos. Por isso, para acelerar a redução do analfabetismo é necessário agir ativamente tanto sobre o estoque existente quanto sobre as futuras gerações (IBGE, 2007).

Após as análises de todos estes dados, podemos perceber a fragilidade dos programas sociais oferecidos à população brasileira. De uma ponta a outra, de um estado a outro, encontramos situações que justificam a demanda de pessoas analfabetas. Em algumas localidades com maior clareza que em outros. Mas, a verdade é que ainda falta interesse político para administrar o problema.

É perceptível que houve uma redução do número de analfabetos no Brasil de acordo com os dados apresentados. No entanto é notório que a população assistida limita-se a uma faixa etária crescente segundo dados anteriores. Ou seja, resolve-se o problema em partes e não no todo. Logo o número de analfabetos vai reduzindo-se não

pelas políticas públicas desenvolvidas, mas pelo índice de mortalidade também dessa faixa etária desassistida.

Os números da exclusão educacional são contundentes. São 65 milhões de jovens e adultos, com mais de 15 anos de idade, sem o ensino fundamental completo. Desses 65 milhões, 33 milhões são analfabetos funcionais, que sequer completaram a 4ª série, e 14,6 milhões são analfabetos absolutos (PNAD, 2003). Especificamente entre 15 e 24 anos de idade – uma faixa geracional significativamente jovem, que prenuncia a massa crítica futura do país – 19 milhões não completou o ensino fundamental e quase três milhões são analfabetos absolutos.

Estes números ilustram a necessidade de resgatar a educação como direito de todos, de jovens e adultos excluídos dos sistemas de ensino. Precisamos, portanto, conforme adverte Silva (1997), “priorizar o cumprimento do direito que todos os seres humanos têm de ter uma vida em que sejam plenamente satisfeitas todas as suas necessidades vitais, sociais, históricas” (p. 20).

Para Genro (2004), as mudanças mais significativas nos critérios adotados pelo Governo Lula (2003-2004) se referem à mudança de concepção política sobre o direito de todos, reconhecendo o direito à educação como um direito humano fundamental, que exige, em certos momentos, um atendimento especial para segmentos da população, estruturalmente fragilizados.

Entretanto, essa postura ainda não é visualizada em todas as regiões brasileiras. Mesmo apontando que a educação é um direito de todos, e que a concepção ética e histórica que o embasa entende que assegurar esse direito impõe o reconhecimento da diversidade de realidades e de sujeitos, as políticas para a área ainda mostram-se insuficientes.

Para tanto, Genro (2004) reconhece que a educação precisa ser tratada como parte do processo de construção de cidadania consciente e ativa, respeitando a pluralidade e a especificidade dos sujeitos.

No entanto, preocupados em avaliar os programas direcionados à Educação Básica, principalmente da Escola Pública, alguns autores como Gatti (1993) aborda, em seus trabalhos, a questão do direito subjetivo à educação básica e sugere ações que possam alavancar a escola em direção a mudanças qualitativas.

Kuenzer e Tarnowsky (1986) também pesquisaram o assunto, objetivando analisar a universalização da educação básica em busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. Já Antunes e Souza (1998) buscaram (por meio de seus estudos) verificar o papel da escola e da comunidade escolar na avaliação da escola pública de Minas Gerais. Mitrulis (1996) discute a possibilidade da construção de um novo conceito de escola primária, sem perder de vista caminhos trilhados por essa. Seu trabalho procura discutir idéias progressistas para a implantação de medidas, que visem à transformação administrativa e pedagógica no sistema de ensino primário.

Como se viu até aqui, muitas são as barreiras a serem transpostas para efetivação da educação para todos, desde políticas públicas ineficazes, até a aceitação e o respeito à diversidade dos alunos, o que constitui os aspectos subjacentes.

A educação do futuro não deve desprezar o saber científico e o técnico, mas adicionar a ele um pouco do mágico, do místico, enfim, do humano. Para entendermos o aluno que está na nossa sala de aula, na nossa frente, é preciso vê-lo e entendê-lo como um todo. Considerar que ele é um ser biológico, cultural e social e que, portanto “a condição humana deveria ser o objeto de todo o ensino” (Morin, 2000, p.15).

Por melhores que sejam as propostas pedagógicas, será preciso que aquela escola, que não queremos repetir na condição presente, seja explicitada e que seu “encanto” não seja quebrado. Isto implica partir para a viagem pedagógica que a sala de aula representa, considerando na bagagem as memórias dos alunos ao se apropriarem do universo da leitura e da escrita. Nosso desafio está em abrir e refazer estas malas, construindo outras lembranças, outras marcas que permitam a cada aluno paladear o universo da leitura e da escrita (Moll, 2004).

Frente ao exposto, faz-se necessário atentar para o problema do analfabetismo tendo como foco o aluno, pois a escola da sua gênese, até nossos dias não modificou muito as suas práticas pedagógicas e, talvez, também por isso, ela se encontre em crise. Na maioria de nossas escolas, sejam elas públicas ou privadas, os alunos ainda são obrigados a decorar longos textos, a disposição dos professores frequentemente é o mesmo após muitos anos de magistério (Brunel, 2004). Há que se perguntar se não seriam esses aspectos que estão na origem da produção do analfabetismo hoje, visto que o ensino fundamental está universalizado. Logo, intervir na educação básica das crianças, promovendo sua qualidade equivaleria a agir preventivamente, atuando nas raízes do analfabetismo.

De acordo com Freire, (1980, p. 37): “O importante é advertir que a resposta que o homem dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se confronta: a resposta muda o próprio homem, cada vez mais, e sempre de modo diferente”.

O analfabetismo, para Freire (1992) é compreendido como um problema político, que precisa ser superado a partir de um processo de alfabetização que desenvolverá nos alfabetizados a consciência de seus direitos a partir da inserção

crítica na realidade, que os desafia a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra.

Para Freire, não é apenas o direito de pronunciar a palavra que está sendo negado aos não alfabetizados, mas também o direito de pronunciar o mundo (Schwwendler, 2001).

Importa questionar sobre como se apresentam esses aspectos históricos, políticos e contextuais, na forma como as pessoas vivem sua condição de analfabetas, ou seja, como configuram os sentidos do analfabetismo subjetivamente. Esta é a questão central desta pesquisa que toma como referentes teóricos os conceitos de González Rey sobre subjetividade, e de Paulo Freire sobre alfabetização, que apresentamos no próximo capítulo.

**3. ASPECTOS SUBJETIVOS ENVOLVIDOS
NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: A
PERSPECTIVA DA TEORIA DA
SUBJETIVIDADE E DA EDUCAÇÃO
LIBERTADORA**

Os discursos e práticas no campo da educação negam que eles se constituem em operações produtoras de subjetividades e, portanto, se limitam à função de mediadores do processo de desenvolvimento dos indivíduos ou de transmissão de conhecimentos objetivos. O papel (...) da pedagogia tem ficado elidido, supervalorizando o que falta para que a educação no Brasil alcance os objetivos de realização humana (Barros, 2000, p. 02).

Se considerarmos que “é necessário uma nova articulação entre cidadania, emancipação e subjetividade” (Santos, 1999), a essa necessidade somam-se às histórias de vida como possibilidades de articulação das subjetividades do sujeito com as dimensões coletivas nas quais se está inserido, de forma que essas articulações possam fortalecê-lo no enfrentamento das condições adversas, favorecendo o exercício emancipador nas práticas coletivas, restabelecendo as conexões entre sujeito e história (Oliveira & Paiva, 2004).

Julgo que, direcionar nossas instituições escolares ao encontro dos fatos complexos que as regulamentações internacionais e nacionais orgulhosamente asseguram (UNESCO, 1949, 1997; BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2001), significa construir uma nova vertente de atuação, não apenas determinada, mas, fundamentalmente, determinante, na busca e compreensão dos discursos, significados, aspirações e idealizações singulares dos agentes humanos envolvidos, contrapondo-se, ativamente, às fragmentações existentes, sejam elas: indivíduo/sociedade, afeto/cognição e desenvolvimento/aprendizagem, dentre outros (González Rey, 2001).

Logo, necessário se faz tomar como fundamentos novos referentes teóricos capazes de promover e sustentar práticas e ações mais efetivas, sobretudo as que insiram os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização, professores e alunos, como autores e protagonistas do processo.

Paulo Freire (1982) destaca também que “mais que escrever e ler que a asa é da ave, os alfabetizados necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado:” o de escrever a sua vida, o de ler a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos” (p. 16).

González Rey (2006) afirma a importância de se reconhecer o sentido subjetivo como uma forma permanente na processualidade da ação humana, na qual uma imagem evoca emoções que não estão associadas àquele contexto e que, por sua vez, geram novas imagens, em um processo infinito que marca os diferentes processos e comportamentos presentes nas diferentes atividades humanas. Como exemplo, apresenta o fato de uma criança em sala de aula que, ao perceber uma atitude do professor, mesmo não sendo em relação a ela, pode sentir emoções características de sua relação com o pai, o que lhe traz imagens e reflexões que terminam constringendo-a, impedindo seu bem estar e seu rendimento em sala de aula. Esclarece que esse sentido subjetivo que aparece no contexto da ação social pode iniciar um núcleo de subjetivação que, no seu desenvolvimento, define uma configuração individual em relação ao estudo ou à escola, ou em relação a ambos.

A teoria de Freire e colaboradores citados neste trabalho pode subsidiar professores, oferecendo-lhes a possibilidade de desenvolver suas práticas pedagógicas mais efetivas com base na consideração dos aspectos subjetivos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Freire (2001) defende que homens e mulheres são seres “programados mas, para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que segundo ele o leva a entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.

González Rey (2005a), falando sobre a importância da subjetividade no processo de ensinar e aprender também traz contribuições ao oferecer um conjunto de princípios que devem nortear as relações nesse processo.

– A criação de um clima que estimule o interesse dos participantes a se envolverem na discussão de temas de sua experiência, permitindo a sua reflexão e a sua emocionalidade, única forma de facilitar a expressão dos sentidos subjetivos.

– Propõe-se, também, que se passe de uma “lógica da resposta” para uma “lógica da construção”, pois metodologicamente o que interessa é que as pessoas falem a partir de suas experiências, se envolvendo em sistemas de conversação que as cativem e lhes permitam expressar-se livremente.

– A construção das informações deve ser desenvolvida no próprio processo de emergência da informação à medida que os alunos se expressam, nos diferentes instrumentos verbais ou escritos, o professor pode ir desenvolvendo hipóteses, idéias e reflexões que organizam a produção do conhecimento sobre o tema em estudo ou a ser estudado (González Rey, 2005a).

O professor, segundo González Rey (2005a), pelo espaço intersubjetivo que constitui o processo de comunicação com os alunos, torna-se um elemento central nesse processo. Assim, as atividades que promove adquirem sentido para o sujeito e para seu desenvolvimento subjetivo, em grande medida, pelo sistema de comunicação do qual faz parte. Compreender os mecanismos, por meio dos quais vão se constituindo as configurações associadas à criatividade, significa uma importante direção de pesquisa. Nesse sentido, o papel das vivências emocionais experimentadas pelos sujeitos emerge como um elemento essencial (Bozhovich, 1985, *apud* González Rey, 2000), em razão do que os processos emocionais em sala de aula devem ser objeto de atenção especial do

professor, se ele intencionalmente pretende contribuir para desenvolver elementos da subjetividade importantes para a criatividade.

Essa articulação sugere que a alfabetização de jovens e adultos pode ser desenvolvida em uma ótica diferenciada, em que o aprendizado e o desenvolvimento ocorram de forma simultânea, possibilitando a constituição de um sujeito político, epistemológico, afetivo e crítico, autor de sua própria história, senhor de suas ações, mestre de seus pensamentos.

Posto que não se dispõe de uma proposta em si mesma, mas de um estudo norteador da compreensão humana em torno dos problemas e das especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender, é que apresentamos, a seguir, algumas aproximações teóricas entre os autores que fundamentam esta pesquisa.

Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros; não os oprimidos, os explorados, os que não são reconhecidos pelos que oprimem como outro. Inauguram o desamor, não os desamados, mas os que não amam, porque apenas se amam. Os que inauguram o terror não são os débeis, que a ele são submetidos, mas os violentos que, com seu poder, criam a situação concreta em que se geram os “demitidos da vida”, os esfarrapados do mundo (Freire, 1987, 42).

As concepções de González Rey (2005a), Paulo Freire (1987) que embasaram e nortearam a presente pesquisa foram referentes à constituição da subjetividade em seu contexto histórico-cultural, nas relações sociais concretas, na linguagem.

A opção por tomá-los como base teórica decorre da contribuição por eles dada quanto à compreensão da psique humana, bem como pela compreensão do processo de alfabetização configurado subjetivamente pela pesquisadora que, respaldada por esses

teóricos, tenta contribuir para uma nova visão do processo de alfabetização para jovens e adultos.

Para González Rey (2003), a primeira grande implicação da subjetividade para a construção do conhecimento psicológico diz respeito ao rompimento com a representação da psique como conjunto de entidades estáticas individuais e universais, e a desnaturalização dessa representação sem substituí-la por uma socialização da psique.

A compreensão de sua teoria da subjetividade requer, em alguma medida, conhecer o processo de sua gênese e de sua construção, das linhas de pensamento que a influenciaram e do processo criativo do autor.

Processo criativo marcado pela interdisciplinaridade, pela transdisciplinaridade, por um domínio amplo da produção teórico-científica em psicologia; por um conhecimento aprofundado das principais contribuições contemporâneas, seja da filosofia, da sociologia e da lingüística, bem como por um interesse aguçado pela literatura como fonte permanente de reflexão sobre a subjetividade. E, ainda, o processo criativo configurado também pela sua própria história pessoal de independência de pensamento, de reflexão própria, de curiosidade, de questionamento, de persistência, de abertura e de confrontação.

É importante ressaltar, nesse momento, que esta teoria surgiu a partir da vivência pessoal do autor que sentiu na pele a exclusão social.

As contradições vivenciadas em Cuba entre um projeto social por ele compartilhado e as restrições crescentes à expressão individual – as quais decorriam da institucionalização de interesses hegemônicos das forças no poder do país, e que pediam a subordinação absoluta dos indivíduos aos objetivos definidos pela direção política – fez

com que as categorias de sujeito e de subjetividade fossem tendo um interesse cada vez maior para o autor e, mais tarde, fossem se tornando um dos temas centrais no trabalho da psicologia em Cuba. Para González Rey (2004a) o estudo das categorias sujeito e subjetividade expressaram uma necessidade dos psicólogos cubanos, no contexto da subjetividade social da sociedade cubana, nos anos 70 e 80.

González Rey (2004a) explica que quando uma instituição acredita ser a detentora da verdade e da justiça universais, como é o caso da direção política cubana, são desconsideradas as posições pessoais dos protagonistas dos projetos: tais protagonistas passam a serem vistos como meros executores e não como sujeitos do processo. As idéias não correspondentes às dominantes nunca têm valor, perdendo-se, assim, o caráter participativo, e levando setores crescentes da população a se sentirem excluídos do projeto social declarado. “Essa realidade social estimulou o surgimento de uma psicologia orientada a resgatar esse sujeito perdido que, de alguma forma, reconheceríamos em nossas próprias vidas individuais” (González Rey, 2005a, p. 28).

As categorias de sujeito e de subjetividade, da maneira como aqui se apresentam, são categorias subversivas. Em primeiro lugar, porque desnaturalizam a compreensão do social, apresentando-o como produção de sentidos, e porque se afastam da lógica manipulada do bem e do mal universais, do justo e do injusto, como peças invariáveis de um discurso político que oculta os interesses dos protagonistas; segundo, porque legitimam o espaço e a tensão da diferença, reconhecendo, assim, o direito de posições distintas dos sujeitos individuais (González Rey, 2005b).

É preciso salientar que essa teoria constituiu-se a partir do pensamento filosófico de Vygotsky, de sua visão de homem como um ser sócio-histórico e cultural, que constitui e é constituído. Esses princípios epistemológicos foram adotados e aprofundados

por González Rey, sobretudo no que se refere ao sentido, sendo então a partir deste pensamento e também da contribuição da teoria da complexidade de Morin, que o autor escreveu a sua teoria. Para tanto, ele apresenta a teoria da subjetividade como uma proposta de dimensão que está presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem (González Rey, 2005a).

Para González Rey (2005b), apesar de o mundo falar sobre democracia, o autoritarismo continua sendo a cultura que anima, em todos os níveis, as posições de poder na sociedade ocidental. Tal autoritarismo exclui o diferente e tenta suprimir o sujeito dos mais variados cenários da vida social.

Os conceitos de González Rey que nos interessam pela contribuição que podem dar à compreensão do processo de alfabetização de jovens e adultos da perspectiva da psicologia referem-se à subjetividade, sentido subjetivo e configuração subjetiva. A subjetividade aqui é compreendida como o conjunto de ações do sujeito, no sentido simbólico e emocional, de atuação, de força, de energia, (ações pensadas, imaginadas, executadas ou não), que colocam o sujeito como ativo, singular, em um processo em plena construção.

Logo, a subjetividade na sua compreensão é:

[...] uma categoria tanto da psicologia, como também de todas as ciências antropossociais, ela é uma dimensão presente em todos os fenômenos da cultura, da sociedade e do homem; ademais, acrescenta uma dimensão qualitativa às ciências antropossociais a qual não está presente nas outras ciências, marcando, pois, as questões epistemológicas e metodológicas do campo. A subjetividade constitui um sistema em relação ao qual tomam significações muitas das metáforas produzidas em outros campos da ciência, embora tais metáforas devam ser desenvolvidas de acordo com os termos desse

campo e a partir das necessidades envolvidas na produção do conhecimento que aparecem nele (González Rey, 2005a, p. 22).

Já o sentido subjetivo aparece como a “unidade inseparável do simbólico e do emocional, em que um evoca o outro sem estar determinado por ele” (González Rey, 2002). O sentido subjetivo sempre aparece associado a definições simbólicas produzidas pela cultura, conceitos e práticas que configuram a nossa realidade social e que constituem a “matéria-prima” de nossa subjetividade.

O sentido subjetivo representa a forma como a realidade torna-se subjetiva e está sempre alimentado por uma experiência vivida, só que esta toma um caráter singular a partir dos sentidos subjetivos que intervêm nesse processo no qual participarão não apenas os sentidos produzidos no contexto da ação, mas sentidos historicamente configurados naquele sujeito, o que implica uma complexa rede que tem de ser estudada de forma singular e diferenciada. Essa complexa rede de sentidos subjetivos organizados em relação a um tema ou ação humana é o que definimos como configuração subjetiva (González Rey, 2006).

Deve-se então compreender que o sentido subjetivo é único e individual, pois se trata de uma singularidade da pessoa não podendo em hipótese alguma ser idêntica a de outra. Definimos o sentido subjetivo como sendo uma força interior que move a pessoa a uma direção e/ou opção.

Porém, numa perspectiva de melhor conceituar e esclarecer ao leitor o que vem a ser sentido subjetivo e, em conformidade com González Rey (2005 b), defendemos que, se torna mais fácil compreender essa categoria por meio das configurações subjetivas, haja vista encontrarem-se organizadas nestas. As configurações subjetivas são entendidas como representações dos sistemas que fazem a mediação da experiência da vida, por meio de emoções e processos simbólicos que emergem no momento que ocorrem à experiência.

São, pois, as configurações subjetivas que organizam a subjetividade enquanto sistema (González Rey, 2005 b).

As configurações subjetivas

[...] representam um sistema envolvido de forma permanente com outras configurações, em uma relação na qual uma delas pode se integrar como elemento de sentido de outra, em decorrência do posicionamento do sujeito nos diferentes momentos de sua vida (González Rey, 2004a, p.24).

No entanto, não podemos simplificar tanto essa categoria a ponto de torná-la vulnerável. As configurações subjetivas devem ser entendidas como sistemas em desenvolvimento, que têm uma participação decisiva na maneira pela qual as novas experiências produzem o sentido subjetivo. Logo, as configurações subjetivas constituem-se um “permanente acontecer” (González Rey, 2004a).

Assim, ao compreender a subjetividade como um entrelaçamento de significados e sentidos, caracterizadores dos diferentes espaços sociais que o indivíduo atua, tem-se como romper as dicotomias enraizadas até então: individual - social, externo - interno, intra - inter; concebendo uma articulação dialética, complementar e mútua.

Entende-se que esta contextualização se faz necessária, também, para que o conceito de subjetividade adotado nesta pesquisa seja, devidamente compreendida em sua fundamentação. A teoria da subjetividade de González Rey constitui-se no pensamento dialético, desenvolvido no enfoque histórico-cultural do psiquismo humano originado no pensamento de Vygotsky e Rubinstein. Foi também influenciado pelo marxismo dialético.

Para González Rey (2005a) a concepção da subjetividade, todavia, implica o reconhecimento das formas diversas, singulares e complexamente configuradas por meio

das quais se expressa o psicológico, o que foge de qualquer compreensão determinista. Para o autor a subjetividade, como configurações de sentidos e de significados, vai se constituindo a partir de múltiplos elementos, processos e condições, nos quais a relevância de um não pode ser entendida fora de sua relação com os outros.

Para tanto, cabe-nos explicar que nesta ótica, a subjetividade social da escola está integrada por significados e sentidos diversos, dentre eles, o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional.

O desafio de apresentar a *psique* a partir de uma visão cultural, despojando-a do caráter determinista e essencialista que acompanhou a grande maioria das teorias psicológicas, conduz a uma representação da *psique* em uma nova dimensão complexa, sistêmica, dialógica e dialética, definida como espaço ontológico ao qual temos optado pelo conceito de subjetividade (González Rey, 2003, p. 75).

Portanto, reconhecer a importância do sujeito e da singularidade, bem como da comunicação, do estabelecimento de sistemas conversacionais nos quais o sujeito se envolve no processo de diálogo, representa um momento essencial na produção de sentidos que permite a informação necessária para sua construção teórica.

Nesse sentido, a escola precisa trabalhar o coletivo, visualizando o singular. A escola é uma expressão da subjetividade social, que aparece de forma diversificada, contraditória nas histórias individuais com significações e sentidos constituintes e constituidoras dos diversos espaços dos quais o indivíduo participa. É preciso, portanto, reconhecer que a escola é uma parte e não o todo. É um sub-sistema de um sistema maior. É uma construção, por isso não pode ser estática e imutável.

Acredito que muita coisa pode ser feita na e pela escola, a começar pela compreensão da sala de aula que ainda é vista como um espaço de ensinar e aprender – uma visão “bancária” da Educação – na qual os homens são considerados como seres destinados a se adaptar, a se ajustar.

Na perspectiva da teoria da subjetividade de González Rey, a sala de aula é um cenário constituinte e constituidor de significados e sentidos procedentes das atividades desenvolvidas nos diversos contextos de atuação, tanto dos professores como dos alunos. Por isso precisa se converter em um espaço de diálogo e reflexão.

Nesta perspectiva, considerar os alunos como sujeitos singulares implica reconhecer a diversidade presente na sala de aula e a exigência de uma atuação diversificada em virtude das múltiplas situações de aprendizagem e desenvolvimento, cabendo sobretudo, ao professor promover e gerenciar estas situações.

Também se faz necessário entender que o aluno não é apenas “o que não sabe nada”, o aluno segundo a teoria da subjetividade é um sujeito – indivíduo concreto, portador de personalidade que, como características essenciais de sua condição, é atual, interativo, consciente, intencional e emocional – portanto, não expressa somente sua condição escolar, mas sua condição social como um todo.

Assim, faz-se necessário lembrar que o aluno é o sujeito do processo da aprendizagem, que para que a aprendizagem realmente ocorra, ressalta Rogers (1986), ela pode se dar de dois tipos: - uma que apenas participa a mente, que se efetua “do pescoço para cima”, sem participação de emoções e das significações pessoais, sobretudo, sem importância para a pessoa como um todo – e outro que é sugestiva, significativa, experimental na qual a pessoa participa integralmente.

Com base nesta explicação, não é difícil para o leitor saber qual o tipo de aprendizagem que nossos alunos são conduzidos a obterem. Esclarecemos que na ótica da teoria da subjetividade a aprendizagem deixa de ser entendida como algo que se recebe, como se fosse um vírus, para ser compreendida como um processo constituinte e constituidor de significados e sentidos dos diversos conhecimentos e elaborações sobre as experiências e práticas compartilhadas entre os sujeitos participantes do processo de ensinar e aprender.

Para tanto, é preciso reconhecer que o professor é também peça fundamental, visto que conforme Martinez (2006) o professor, na sua condição de sujeito – elabora representações do espaço escolar pelos quais organiza sua ação, toma decisões, resolve conflitos e exerce, intencionalmente, sua ação educativa – que de acordo com a teoria da subjetividade de González Rey, o professor é um facilitador do conhecimento e não um “transmissor”, consciente de que sem a conquista do interesse do aluno, a aprendizagem nunca transcenderá o seu caráter passivo-reprodutivo.

Daí que não basta entender o papel do professor, mas, sobretudo, a sua prática. É imprescindível discutir a avaliação na atualidade, pois que, ainda é utilizada para selecionar o “bom” e o “mau” aluno generalizando o processo de desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, excluindo os que não se enquadram nos padrões estabelecidos. Na ótica da teoria da subjetividade de González Rey (2002), a avaliação deve ser construtiva, crítica, colaborativa, estimulante, reflexiva. Dessa forma, a avaliação vai se desenvolver em decorrência do desenvolvimento dos sentidos subjetivos do aluno em relação ao que aprende. E, ainda, vai retroalimentar e favorecer o vínculo professor-aluno.

Acreditamos que a teoria da subjetividade de González Rey, pelo aporte teórico, pela visão de homem e compreensão da psique humana, é a teoria que contribuirá na compreensão do processo educativo formal, sobretudo no processo de alfabetização de jovens e adultos, visto que o impacto que a subjetividade tem para a educação é muito grande, pois vai influenciar diretamente nas teorias pedagógicas, nas práticas educativas e nas metodologias psico-pedagógicas.

Vislumbro isso, tendo como base a prática pedagógica atual, tradicional e conservadora – por mais que se tente inovar – sua aplicação perpetuou-se e consolidou-se como exclusivista ou excludente, na qual reflete-se e se reforça a hierarquização da sociedade. Com essa compreensão, julgo necessário – ressignificar a escola – vez que a forma como é concebida atualmente pode machucar muito por dentro..., pode conforme Harper, Ceccon, Oliveira, (1987), impedir a criatividade, abafar a imaginação, dividir e isolar as pessoas, além de inculcar a dependência.

Com essa compreensão, defendo que a teoria da subjetividade de González Rey proporciona uma nova dimensão acerca do processo educativo, visualizando o contexto escolar em sua riqueza, diversidade, singularidade e multiplicidade.

Freire (1987), também professor, é considerado mundialmente um dos maiores educadores do século XX, por uma ousadia até hoje muito pouco praticada: colocar o oprimido como sujeito da sua aprendizagem e da transformação da sua realidade. Freire criou uma metodologia que insere a leitura de mundo, a liberdade, o diálogo, a aprendizagem significativa para que se tenha uma educação transformadora e, nem por isso, menos eficiente que a tradicional.

A trajetória de Freire como educador e como ser humano foi marcado pela dura experiência do exílio durante o regime militar instaurado no Brasil em 1964. Foi

considerado subversivo, por sua ação política de alfabetizar conscientizando e, por isso, fora exilado. As idéias defendidas foram gestadas ao longo de sua prática social como educador, que se constituíram em um momento de grandes transformações políticas e sociais por ele vivenciadas.

Freire, assim como González Rey, combateu veementemente o sectarismo e as verdades prontas e acabadas. Sempre defendeu e realizou um trabalho ligado ao povo. Convicto de seus ideais lutou por cada um, sem medo, combatendo a exploração, a opressão e todas as formas de manipulação do povo, do seu povo, da sua gente, sofrida, esquecida, como costumava referir.

Estudioso, enquanto pensador do povo brasileiro, residia em sua disposição de aprender sempre com os erros e na troca de experiência com seus colegas, com grupo populares com os quais trabalhava, sempre por meio do diálogo, numa clara opção política.

Para Freire (1987), nenhuma sociedade é estática. A sociedade na sua visão seria uma estrutura em movimento, na qual o ser humano tem que se inserir, cujas enunciações são singulares, portanto, munidas de sentido. De acordo com Freire, na comunicação, que se faz por meio de palavras, não é possível romper a relação pensamento-linguagem-contexto.

De acordo com esse estudioso, não há pensamento que não esteja referido à realidade, daí ser direta ou indiretamente marcado por ela. Logo, a linguagem que o exprime não pode ser alheia a estas marcas.

Por aceitar a linguagem como uma atividade constitutiva, Freire reconhece que a relação entre o mundo da cultura, na qual os sentidos circulam, e o mundo da vida, onde

os fatos são executados – incluindo entre eles os atos discursivos – é também uma relação constitutiva, em que um mundo somente existe porque é constituído pelo outro.

Nesse sentido, a relação dialógica proporciona a problematização do próprio conhecimento com a realidade vivenciada, objetivando a transformação, a conscientização.

Portanto, para Freire (1987), expressar-se expressando o mundo, implica comunicar-se. A palavra é essencialmente diálogo, cabendo à escola resgatar esse direito que a pessoa tem de se posicionar, de se expressar, de criar e de recriar. A escola para Freire precisa proporcionar ao homem o exercício democrático, fazendo-o aprender com os seus próprios erros, favorecendo-lhe o avanço histórico. Logo, a escola deve agir no sentido de consciência do grupo e não no da ênfase exclusiva do indivíduo. Nesse sentido, Freire, assim como González Rey, acredita que a sala de aula deve romper com toda ação anti-dialógica, domesticadora e alienante, que mantém o *status quo* de uma minoria. Daí, romper com a prática de dominação, ou a tão conhecida educação bancária. Com essa compreensão Freire defende também que a educação libertadora só é possível pela superação da contradição educandos-educadores. É libertadora porque supera esta contradição pela ação dialógica da problematização da realidade. Ambos, aluno e professor, são diferentes, mas não são superiores ou inferiores. Logo, para Freire (1982):

[...] a alfabetização se faz, então, um que fazer global, que envolve os alfabetizando em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este que fazer global, fundado na prática social dos alfabetizando, contribui para que estes se assumam como seres do que fazer – da práxis. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história (p. 20-21).

É essa perspectiva que se utilizou nesta pesquisa para compreender os sentidos do analfabetismo e da apropriação da leitura e da escrita para os sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

A presente pesquisa adotou o pensamento de Paulo Freire como norteador da educação para a consciência. Para tanto, seguiu três etapas rumo à conscientização. A primeira etapa se consistiu em inteirar-se das coisas que o aluno conhecia, não apenas para poder avançar no ensino de conteúdos mas, principalmente, para trazer a cultura do educando para dentro da sala de aula. A segunda etapa foi a da exploração das questões relativas aos temas em discussão – a qual permitiu ao aluno reconstruir o caminho do senso comum, rumo a uma visão crítica da realidade. A terceira e última etapa constituíram-se da problematização – os conteúdos estudados foram discutidos, proporcionando reflexão das ações. Era a conscientização do aluno propriamente dita.

Notadamente, os dois autores citados possuem convergências quanto à forma de compreender o sujeito, quanto à relevância social, cultural e por que não dizer, quanto ao processo de apropriação do conhecimento.

González Rey (1993) compreende o sujeito como indivíduo concreto, portador de personalidade, com características essenciais de sua condição; é atual, interativo, consciente, intencional e emocional.

Freire (1987) concebe o ser humano como “histórico e inacabado” e, conseqüentemente, sempre pronto a aprender.

Nesse sentido, podemos dizer que o homem é um ser social, histórico, consciente, interativo, intencional, emocional, ativo, político e aprendente. Vale ressaltar

que estas características são estudadas na epistemologia qualitativa de González Rey (1997), compreendidas na subjetividade.

Ainda, para Freire, o diálogo reporta à conscientização – ao falar, o sujeito pensa e reflete sobre a sua vivência, sua práxis. Já González Rey acrescenta, afirmando que a palavra é impregnada de sentido. Assim, compreendo que a linguagem configura as ações do sujeito.

Freire (1996) afirma que nos fizemos seres éticos porque nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper. Isso posto, somos mulheres e homens, seres histórico-sociais. Além do que só somos porque estamos sendo. Aliás, estar sendo é a condição, entre nós, para ser.

Avalio que, para sermos como Paulo Freire prega, precisamos ser vistos integralmente e isso significa sermos vistos subjetivamente também. Portanto, negar a subjetividade é equivalente a desconsiderar a força da produção humana mais genuína; é equivalente a nos submetermos ao domínio do instrumental (González Rey, 2007).

Felizmente, novos posicionamentos estão trazendo mudanças significativas. Uma delas é a convicção de que esta condição (discursiva) de analfabeto não implica em nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência. Mais do que isso, o analfabetismo não é uma expressão individual de fracasso, mas expressão de uma forma de exclusão socialmente construída (Moll, 2004).

Outro posicionamento que merece destaque diz respeito à compreensão de que a leitura da palavra escrita, como ensina Paulo Freire, é impossível ser desencarnada ou descontextualizada da leitura do mundo, ou seja, as palavras estão “cravejadas” de mundo e de significações produzidas no universo individual e social.

Nesse sentido, quando Paulo Freire pontua que é impossível descontextualizar a palavra escrita da leitura do mundo, podemos fazer um paralelo com a teoria da subjetividade de González Rey, visto que, para este, a subjetividade está impregnada dos contextos sociais e culturais em que acontece a ação humana. Esse pensamento converge para o pensamento de Bakhtin (1981) quando esse explica que “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada. Ao contrário, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (p. 108). Para tanto é preciso compreender que existem duas formas de comunicação escrita:

- o processo de decodificação que trabalha com o signo refletindo e retratando a realidade tal qual se apresenta. Realidade essa trabalhada na proposta de Alfabetização de Paulo Freire e - o processo de identificação que utiliza o signo independente do contexto social, cujo conteúdo é imutável.

Assim, podemos levantar uma discussão das possíveis contribuições que essas teorias podem dar uma a outra.

Segundo Freire (1987), pensar a realidade e agir sobre ela requer trabalhar teoricamente a partir da mesma. Dessa forma, sua pedagogia mostra um novo caminho para a relação entre educadores e educandos. Caminho este que consolida uma proposta político-pedagógica, elegendo o educador e o educando como sujeitos do processo de construção do conhecimento, mediatizados pelo mundo, em que se busca a transformação social e a construção de uma sociedade justa, democrática e igualitária.

Já González Rey (2006), acredita e defende que aprender significa toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo. Para ele, dois aspectos são imprescindíveis à aprendizagem:

o caráter singular do processo de aprender; e a compreensão da aprendizagem como uma prática dialógica.

Esses teóricos proporcionam, então, o pensar nas práticas pedagógicas, tendo em vista os aspectos que propiciam o posicionamento do aluno como sujeito da aprendizagem, o que necessariamente implica uma visão de aluno com suas experiências e idéias no espaço do aprender. Nessa perspectiva, há que se visualizar também as emoções que permitem a emergência dos sentidos subjetivos, que só aparecerão como compromisso pessoal, além do que projetarão o posicionamento ante o aprendido, permitindo que se avance por meio de posições próprias.

Não existirá sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada; portanto, o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem será a aprendizagem padronizada, centrada em exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso na aprendizagem (González Rey, 2005a, 39).

Portanto, a consideração da importância das práticas sociais de caráter simbólico não nega a psique como definição ontológica. Mais do que isso, ela a vê sob uma nova definição qualitativa da organização psíquica humana. Esta, definida aqui como subjetividade, visto que as produções de sentido subjetivo são inseparáveis da organização subjetiva atual dos sistemas humanos que se interpenetram na produção de qualquer ato humano (González Rey, 2005a).

Por entender que o pensamento de Bakhtin (1985) se justapõe a aspectos importantes da reflexão desenvolvida neste trabalho, ao conceber a linguagem não só como um sistema abstrato, mas como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro” e entre os muitos “eus” e muitos “outros” é que julgamos relevante

trazer algumas de suas idéias para compor o referente da presente pesquisa. O autor defende que as relações são sempre relações em processo, que se fazem e se desfazem, se constroem e se desconstroem de forma dinâmica. Assim, o discurso não é individual, nem vazio, mas uma manifestação social na tentativa de compreender as relações entre indivíduo e sociedade, num complexo diálogo entre a existência e a linguagem, entre o mundo e a mente, entre o mundo da experiência em ação e a representação do mundo no discurso.

Em que pese as divergências teóricas entre os autores, pessoalmente creditadas positivamente, haja vista a compreensão de cada um sobre o processo de ensino-aprendizado, o que importa e nos interessa nesta pesquisa é o fato de se tomar a dialogia como processo de constituição do sujeito, de desenvolvimento de sua consciência e autonomia. Para nós, a alfabetização está fundada no diálogo, na construção, na democracia, na autonomia, na libertação do sujeito de sua condição de oprimido. Afinal, como muito bem expressa Freire (1992):

Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase "coisa", com eles estabelece uma relação dialógica permanente (p. 56).

Na Educação de Jovens e Adultos essa compreensão é fundamental, pois a maioria das propostas de trabalho ainda trata, da mesma forma, adultos e crianças, quando se projeta uma compreensão equivocada do processo ensino/aprendizagem, e se desconhece o processo de desenvolvimento humano. Quase sempre, a alfabetização tem se realizado de modo tradicional, seguindo métodos didáticos padronizados em cartilhas que, além de não alcançarem, sequer, as variedades dialetais regionais dos alunos brasileiros,

lhes proporcionam um estranhamento, uma vez que impõem outra realidade que foge, essencialmente, das experiências culturais e sociais desses educandos (Haddad & Di Pierro, 2000).

Portanto, acredita-se que se o professor tiver um diálogo com seus alunos, certamente promoverá a configuração de novos sentidos subjetivos constituidores e constituintes do processo de ensinar e aprender.

4. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Conforme González Rey (2005a) o projeto na pesquisa empírica tradicional isola o “objeto” a ser estudado. Para este autor esse tipo de projeto orientado ao estudo de um objeto artificial definido por variáveis arbitrárias que não respondem a nenhuma construção teórica abstrai tal objeto de seu contexto e converte a pesquisa em um ritual de procedimentos padronizados aplicados de maneira totalmente mecânica. Para González Rey (2006) a pesquisa qualitativa precisa superar essa prática dominante.

O estudo dos determinantes qualitativos na psicologia se define pela busca e explicação de processos que não são acessíveis à experiência, os quais existem em inter-relações complexas e dinâmicas que, para serem compreendidas, exigem o seu estudo integral e não sua fragmentação em variáveis (González Rey, 2002, p. 50).

Na pesquisa qualitativa o problema representa a primeira aproximação do sujeito em relação ao que ele deseja estudar, representação que será alimentada de reflexões e de incertezas (González Rey, 2005a).

Portanto, delimitado o problema, o pesquisador acompanhará o desenvolvimento da pesquisa, de forma flexível, aberta, sem imposições, sobretudo consciente de que mudanças poderão ocorrer.

Assim, nossas buscas, sonhos e expectativas transparecem ao longo do trabalho científico de diversas maneiras, sejam por meio das observações, das análises, das relações produzidas, enfim, trazemos e deixamos um pouco de nós e dos outros, constituímos e somos constituídos no decorrer do processo.

González Rey (1997) nos apresenta a pesquisa qualitativa subsidiada pelos princípios da epistemologia qualitativa que recupera o singular como momento relevante para o conhecimento científico.

O presente trabalho parte de uma metodologia qualitativa de caráter construtivo-interpretativo, que se apóia na teoria da Subjetividade de González Rey, subsidiada pelos princípios da Epistemologia Qualitativa, quais sejam:

- O conhecimento é uma produção construtiva-interpretativa e não uma somatória de fatos. As expressões do sujeito passam pela interpretação do pesquisador, que vai construindo indicadores ao longo do processo.

- O caráter interativo do processo de produção do conhecimento, ou seja, as relações entre pesquisador e participantes são fundamentais dentro destes pressupostos epistemológicos.

- A singularidade como nível legítimo de produção do conhecimento, ou seja, a singularidade marcada pela história e pelo contexto do sujeito representa um aspecto essencial, visto que é possível visualizar sua forma única e diferenciada de constituição subjetiva.

As considerações teóricas e epistemológicas desenvolvidas a partir destes referenciais nos levam a uma proposta de pesquisa qualitativa que enfatiza a produção dos cenários de pesquisa, bem como o conjunto de operações envolvidas com a produção e a construção da informação (González Rey, 2005a).

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objetivo principal identificar os sentidos subjetivos do analfabetismo para os alunos, analisando como esses sentidos são configurados e que impacto produzem em sua subjetividade, refletindo sobre uma proposta de alfabetização de adultos que promova uma alfabetização cidadã.

4.1 A Pesquisa Qualitativa e Subjetividade

Vygotsky (1996) em seus escritos pontuava que a Psicologia devia substituir a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição, da sua gênese, pois considerava ser necessário apreender os processos internos. Para isso julgava imprescindível exteriorizá-los, observar o não observado.

González Rey (1999) também demonstra preocupações semelhantes com referência à construção de um método adequado à complexidade do objeto, sobretudo, da subjetividade.

Para esse autor o pesquisador tem o papel de explicar a realidade e não simplesmente descrevê-la, pois a pesquisa deve ser vista como um processo “construtivo/interpretativo”. Logo o conhecimento o torna uma construção do pesquisador, que procura por meio das falas/expressões dos sujeitos desvelar a realidade pesquisada.

Para Aguiar (2007) esse processo de análise, produtor de conhecimento, desvelador da realidade, realiza-se por meio de uma teoria que possibilite ao pesquisador ser capaz de assimilar o diverso dentro de seus termos, que não esgote suas possibilidades de pesquisador.

De acordo com Furlan (2008) o método é sempre um caminho provisório utilizado para responder a determinada questão, e a pesquisa, percorrendo-o, pode suscitar outras questões, que podem revelar becos sem saídas aparentes, ou sugerir novas direções e idéias. É assim, pois, que surgem e se desdobram *questões metodológicas* propriamente ditas.

Portanto, conforme González Rey (1999) uma pesquisa de perspectiva qualitativa deve compreender o instrumento como um meio que serve para induzir a construção do sujeito. Com essa visão, o instrumento não constitui uma via direta para a produção de resultados finais, mas torna-se um elemento para a produção de indicadores.

Para González Rey (2002) “a pesquisa qualitativa não se orienta para a produção de resultados finais, que possam ser tomados como referências universais e invariáveis sobre o estudado, mas à produção de novos momentos teóricos que se integram organicamente ao processo geral de construção do conhecimento”. (p. 125).

Em se tratando da educação e da pesquisa, a questão é criar possibilidades de experimentações e novos fluxos de sentidos, e não a imposição dos mesmos e o bloqueio das diferenças de sentido; é fazer das palavras de ordem passagens para a vida, e não decretos de morte (Deleuze & Guattari, 1980/1995, p. 58-59).

Assim, em conformidade com González Rey (2002), os dados na pesquisa qualitativa adquirem importância na medida em que são elementos concretos e esses possibilitam um diálogo que se articula com o pesquisador durante o processo da pesquisa. Além do que são passíveis, inclusive, de participar de diferentes momentos da elaboração teórica.

Com essa compreensão, este autor afirma que os indicadores são os elementos que, no processo da pesquisa, adquirem um significado diante da interpretação do pesquisador frente às informações implícitas e indiretas. Logo, os indicadores se caracterizam como um momento da pesquisa que pode levar ao aparecimento de outros indicadores, isso diante de novas idéias que vão aparecendo durante o processo.

González Rey (2002) diz que “os indicadores são categorias que facilitam o seguimento dos complexos processos que caracterizam qualquer pesquisa contextualizada no estudo da subjetividade humana” (p. 114) que, dentro do processo de construção do conhecimento, conduzem à elaboração de novas “zonas de sentido”. Para ele, a pesquisa representa, então, um processo constante de produção das idéias que o pesquisador organiza no cenário complexo de seu diálogo com o momento empírico.

Para tanto, González Rey (1997, 2002) atribui à comunicação um papel essencial na construção do conhecimento e entende que a pesquisa qualitativa deve implicar no “desenvolvimento de um diálogo progressivo e organicamente constituído”, vez que se traduz como principal fonte de produção de informações qualitativas. (p. 56). O autor ainda considera que é através do diálogo que se estabelece um clima de confiança entre o pesquisador e o pesquisado, um interesse e segurança, que favorecem o desenvolvimento da construção de conhecimentos. Para ele esta relação se estabelece não só no momento empírico, mas nos momentos informais da pesquisa e isso se dá via processos de comunicação aprimorados.

Assim sendo, acredita-se que quando o sujeito narra a sua história, ele produz indicadores da subjetividade no momento em que expressa esta história pessoal a partir de uma constituição psíquica. Essa integra os sentidos e significados que aquele momento tem para ele, constituídos, por sua vez, pelas subjetividades individual e social. Assim, produz também significações suscitadas a partir da relação estabelecida com o pesquisador.

Nesse sentido, considera-se a palavra uma via importante para a compreensão dos sentidos. Mas há que se considerar que não somente isso, haja vista as outras formas de expressão do sujeito. Essas comumente, aparecem carregadas de emoção, que são constituintes e constituidoras de novos sentidos.

Aguiar (2007) reforça esta idéia, quando afirma que a linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais. Afinal, é por meio dela que o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações, mundo esse construído no processo social e histórico.

4.2 Cenário da Pesquisa - Município de Senador Canedo

O município de Senador Canedo localiza-se na Mesorregião do Centro Goiano e a Microrregião de Goiânia ocupando uma área de 245,6 k. Distante da Capital do Estado 16 km, é um dos municípios pertencentes à área metropolitana denominada Aglomerado Urbano de Goiânia. Segundo o censo de 1996, tinha-se uma população de 44.266 habitantes¹⁰, com densidade demográfica de 180,24 hab/km. Sua taxa de crescimento anual era de 4,62%, sendo um dos municípios que mais crescia em todo o Estado¹¹.

A origem do Município deu-se na década de 1930, em função da construção da estrada de ferro da Rede Ferroviária Federal S/A, que atraiu mão-de-obra oriunda dos Estados de Minas Gerais e Bahia.

10 – IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Censo populacional 1996. A pesquisa em dados preliminares do Censo de 2000 do IBGE registrou uma população de 53.030 habitantes, conforme verificado no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>, em 11/03/2001.

11. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/>, em 11/03/2001. A quantidade de pessoas que migraram para o Município com quatro anos ou mais de idade em 01/09/1991 foi de 17.820. Os migrantes são, principalmente, de outros municípios goianos (14.327), da Bahia (1.021), do Maranhão (481), do Tocantins (438) e do Pará (327).

A área, inicialmente ocupada pelos acampamentos e pequenos estabelecimentos comerciais, foi a da fazenda Vargem Bonita, de propriedade do senador Antônio Amaro Leite Canedo. Mais tarde, com a ajuda da Igreja, o povoamento se desenvolveu, dando origem aos povoados de São Sebastião e Esplanada. Em 31 de março de 1953, conforme Lei no. 239, Esplanada foi elevado à condição de Distrito pertencente ao município de Goiânia, sendo, por sinal, o mais importante Distrito de Goiânia devido a sua população e riqueza econômica.

Em 1988, a Assembléia Legislativa de Goiás, pela Lei nº. 10.435, de 9 de janeiro de 1988, aprovou a emancipação do Município, que recebeu os foros de cidade e passou a denominar-se Município de Senador Canedo.

Senador Canedo foi instalado em 1º de junho de 1989 e mantém-se como um município dormitório, em virtude da economia e do mercado de trabalho local, serem muito precários. Eles vão em busca de estudo, médicos, compras, lazer e trabalho. Cerca de 5,5% da população do Município utiliza o transporte coletivo de Goiânia, por não haver transporte municipal. Situações como esta levam a uma queda de qualidade de vida dos moradores do Município.

Sua maior riqueza econômica está ligada à agropecuária. Conta com frigoríficos e com o Distrito Agroindustrial de Senador Canedo – DASEC - sede de grandes empresas, tais como: Independência, Curtume Centro-Oeste, Petrobrás, Brasil Spuma e várias distribuidoras de gás liquefeito de petróleo.

Das onze cidades que compõem a Região Metropolitana de Goiânia, apenas em Senador Canedo o repasse de recursos estaduais e federais não está sendo superado pelo crescimento populacional.

Em cinco anos o Produto Interno Bruto (PIB) local cresceu 276%, colocando a cidade como a sétima economia mais produtiva do Estado de Goiás. Situada a 16 km da capital, às margens da estrada de ferro da Rede Ferroviária Federal (RFFSA), a cidade convive com duas realidades díspares: é rica, mas seu povo é pobre. Seis de cada dez lares são mantidos com orçamento familiar de até dois salários mínimos mensais. Sem a coleta e o tratamento do esgoto sanitário, e com o lixo doméstico sendo despejado a céu aberto, Senador Canedo trava uma batalha contra seu próprio destino. Uma cidade, portanto, de contrastes, de um lado as agruras e ao mesmo tempo mostra um cenário promissor, onde, à mercê do poder público, há um município forte e produtivo (Cidades, Maio, 2007).

De acordo com pesquisa realizada pela Revista Cidades (2007), Senador Canedo se encontra na 149ª posição do *ranking* entre os 246 municípios goianos de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M). Trata-se de indicador criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) para medir a qualidade de vida dos municípios através da educação, da renda e da longevidade de seu povo. Resultado: a cidade fica abaixo da média estadual, que é 0,776.

Figura 3. Mapa microrregional adaptado do Estado de Goiás, localização do município de Senador Canedo.



Fonte: SEBRAE/GO: *Banco de informações municipais*. 28/06/2000.

4.3 O Campo de Pesquisa

Na zona rural de Senador Canedo - GO, a única escola existente fica a 4 km do povoado, cujo acesso se dá por uma estrada de chão empoeirada e esburacada e funciona apenas nos turnos matutino e vespertino, para crianças das séries iniciais do ensino fundamental.

Para os adultos estudarem, os mesmos precisam ir à cidade, que fica a 14 km do povoado e o único meio de transporte disponível é o ônibus escolar. Este, por sua vez, passa obrigatoriamente às 18:00 h, tendo que cumprir uma rota estipulada pela Secretaria Municipal de Educação.

Dessa forma, mesmo que essas pessoas quisessem estudar, não teriam como, visto que são trabalhadores braçais, que acordam de madrugada, com o nascer do Sol, 5h ou 6h, e terminam seus afazeres com o pôr do Sol, por volta de 18h. Assim, ficam exaustos, sem condição física para uma viagem, sem tempo para se prepararem (tomar banho, por exemplo), tampouco assistir aulas até às 22h, retornando a meia-noite para suas casas, devido à rota do ônibus.

4.4 Os Participantes da Pesquisa

O sujeito é uma unidade essencial para os processos de construção na pesquisa qualitativa, pois a singularidade é a única via que estimula os processos de construção teórica (González Rey, 2005a).

Sob essa ótica, buscou-se compreender os sujeitos participantes desta pesquisa em sua singularidade e totalidade, por meio de um processo dialógico, reflexivo e autêntico que lhes proporcionassem maiores envolvimento e interesse, conseqüentemente, produções de novos sentidos subjetivos.

Neste tipo de pesquisa proposta, o pesquisador se faz presente, construindo, a partir de seu envolvimento, um vínculo que transcende o espaço da pesquisa, estendendo-se aos outros espaços sociais vivenciados pelos participantes.

Embora o projeto de alfabetização tivesse se desenvolvido com quinze sujeitos com idades entre 19 a 70 anos, que participaram a partir de seus desejos em envolverem-se no processo, para os objetivos desta pesquisa, foram escolhidos seis, com idades entre 37 a 70 anos, por demonstrarem maior envolvimento com a pesquisa.

Os sujeitos participantes da pesquisa serão identificados pelos seguintes nomes: Vera, Dionísio, Conceição, Nonato, Soraia, e Jorge. Todos estes nomes são fictícios.

Características gerais dos participantes

Vera – 70 anos

Mãe de 5 filhos, casada, aposentada, evangélica. Nunca estudou, não sabia pegar no lápis, tímida, usava óculos, sentava-se na frente do quadro, ao lado de sua amiga e vizinha. Sua mão estava sempre trêmula, sem domínio para coordenar os movimentos finos. Sempre que solicitávamos sua participação nas atividades – recusava-se, alegando não saber.

Dionísio – 43 anos

Pai de 6 filhos, evangélico, chacareiro, nunca estudou, extrovertido, interessado, assíduo, apresentava ótimo relacionamento com todos, não conhecia nenhuma letra do alfabeto e nenhum número. Também tinha dificuldade de memorização dos mesmos e de coordenar os movimentos. Sempre participativo nas atividades e comunicativo. Via nos estudos a possibilidade de crescimento profissional e um estilo de vida melhor.

Conceição – 65 anos

Viúva, evangélica, aposentada, extrovertida, participativa, sempre presente nos eventos em que era convidada. Comunicativa, prestativa, assídua e dedicada. Morava com uma filha. Conhecia algumas letras do alfabeto. Não sabia contar. Nunca estudou porque seus pais não permitiram, alegando que mulher não precisava estudar. Essa história fez-lhe muito triste e nunca se conformou com isso. Afirmou sentir falta de ler, entender o que os outros falam. Nunca desistiu de aprender, assim, pedia para as pessoas a lhe ensinarem, mas ninguém tinha paciência.

Nonato – 56 anos

Casado, morava com a esposa e um filho. Chacareiro. Estudou quando era criança, mas teve que abandonar os estudos para trabalhar. Sentia muita falta de não saber ler e escrever corretamente. Tímido, dedicado, participava das atividades sempre

que proposto. Sempre apontava o que queria aprender. Não gostava de ficar parado, ocioso.

Soraia – 37 anos

Casada, mãe de dois filhos, empregada doméstica, comunicativa, extrovertida, ótimo relacionamento com os colegas. Iniciou os estudos na adolescência, mas começou a namorar e os abandonou. Por diversas vezes alegou sentir falta dos estudos, principalmente por causa do emprego. Gostaria de ter um emprego melhor. Apresentava dificuldade de raciocínio e elaboração. Afirmou sentir-se humilhada ao pedir para os outros ler ou ensinar as tarefas dos seus filhos.

Jorge – 67 anos

Divorciado, morava sozinho, demonstrava sentir falta de companhia. Afirmava não ter ânimo para fazer as coisas pessoais como comida lavar roupa, arrumar casa, etc. Tinha problema de visão, não enxergava direito, morava na sua própria casa, era aposentado. Não se dava bem com os vizinhos. Gostava de agradar as pessoas com quem tinha afinidade. Era comunicativo, conhecia os números e as letras do alfabeto. Não sabia fazer contas no papel, mas as fazia na cabeça. Era assíduo e chegava duas horas antes de iniciar os encontros-aulas.

4.5 O Percurso da Pesquisa

A duração do projeto de alfabetização foi de cinco meses, de agosto a dezembro de 2006, com três encontros por semana, com duração de três horas cada encontro, correspondendo a um total de sessenta encontros-aula, equivalentes a 180 horas.

Após levantamento dos analfabetos da região, seguido de contato com os mesmos, optamos por montar um espaço para a realização dos encontros-aula. O apoio para tal ação veio da própria comunidade, especialmente de uma moradora, proprietária do espaço escolhido pelos sujeitos para ser o local dos encontros. Além de permitir o uso do espaço, a proprietária montou toda estrutura física para a realização dos encontros-aula.

A partir de então, procuramos o Conselho Estadual de Educação de Goiás para conhecermos as orientações acerca da Educação de jovens e adultos, mais especificamente sobre o processo de alfabetização. Tivemos acesso à regulamentação e aos esclarecimentos devidos.

Em seguida, visitei e conheci o contexto de cada participante da pesquisa, na tentativa de estabelecer um vínculo e acessar a realidade deles, bem como conhecer seus gostos, anseios, expectativas, medos e angústias.

A proposta era fazer o pesquisando se sentir o sujeito do processo de aprendizagem, com posicionamentos próprios, ser ativo e participativo.

No primeiro encontro com os participantes da pesquisa, perguntei o que gostariam de aprender, objetivando sanar suas curiosidades, permitindo-lhes manifestar seus interesses. Nessa ocasião ficou combinado, então, que eu, enquanto professora-

pesquisadora, seria uma facilitadora do processo de aprender e que os temas seriam escolhidos pelos sujeitos participantes, de acordo com suas necessidades e curiosidades.

Assim, todos os dias, antes de terminar o encontro-aula, a pesquisadora-professora perguntava o que seria trabalhado no dia seguinte. Os sujeitos-participantes manifestavam-se e a pesquisadora-professora preparava o encontro-aula de acordo com o proposto pelos sujeitos, consciente de que poderiam ocorrer mudanças, devido aos sentidos subjetivos dos mesmos.

Com essa visão, selecionei episódios vivenciados com os sujeitos-participantes, julgados imprescindíveis à pesquisa com o intuito de facilitar ao leitor uma melhor compreensão acerca do trabalho desenvolvido, que se encontram nos Anexos.

4.5.1 O Instrumento da Pesquisa

De acordo com González Rey (2006), os instrumentos tornam-se simples indutores de informação, recursos utilizados para conseguir a expressão comprometida dos participantes da pesquisa.

Assim, para a execução deste trabalho, os instrumentos utilizados foram às conversações e entrevistas, as observações realizadas no decorrer dos sessenta encontros, que foram devidamente anotadas no diário de campo. Para tanto, é preciso esclarecer que a proposta deste trabalho buscou construir um espaço relacional e dialógico.

5. ANÁLISE E DISCUSSÕES DAS INFORMAÇÕES

5. 1 Os Sentidos de Aprender Para os Alunos

Os participantes dessa pesquisa foram ao todo quinze sujeitos, mas para a análise das informações elegemos seis por demonstrarem maior envolvimento com a pesquisa.

Vale dizer que esta postura foi decorrente de leitura cuidadosa das produções discursivas dos alunos, além de outras observações realizadas ao longo do desenvolvimento do projeto.

Segundo Vygotsky (1995) o método não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada.

Portanto, Vygotsky (1991) chama a atenção para o fato de que para a compreensão da linguagem do outro é necessário ir além das palavras, buscando também o pensamento que as constitui e sua motivação, já que por trás de cada pensamento há uma intenção afetivo-volitiva.

Com essa visão, tendo a palavra como significado, segundo a ótica de Vygotsky, como nossa unidade, o primeiro passo foi o da organização dos núcleos de significação do discurso (Aguiar, 2007).

Sendo este, considerado também, um momento de análise e de interpretação dos aspectos pesquisados, o que possibilitou a organização das informações expressas

pelos sujeitos por meio dos indicadores, além do que objetivou uma melhor apropriação dos conteúdos expressos por aqueles. Vale destacar que isso se deu sem fragmentar o discurso e sem romper ou ignorar as falas apresentadas.

Assim, após a organização das falas/conteúdos/emoções dos sujeitos em núcleos, articulamos estas com o processo histórico que as constituiu, ou seja, com a base material sócio-histórica constitutiva da subjetividade.

Para tanto tomamos por base os indicadores comuns nos discursos dos diferentes sujeitos, elegendo aqueles cujos sentidos subjetivos, sobre o fato de serem analfabetos, ficaram mais evidenciados.

É importante observar o momento em que uma pessoa se depara com a necessidade de revelar que não sabe ler nem escrever se constitui como extremamente angustiante. Isso se confirma quando essa pessoa se vê observada por pessoas que não fazem parte do seu contexto, dado o caráter pejorativo e estigmatizante com que se tem enfrentado o tema do analfabetismo no universo cultural. É por isso que o momento vivencial no qual o analfabeto sente-se obrigado a revelar-se é extremamente significativo para a compreensão dos sentidos subjetivos.

Contudo, é preciso deixar claro que a análise cuidadosa das informações colhidas via registros em diário de campo e em observações no decorrer dos encontros-aula possibilitaram-me vislumbrar os indicadores de sentido, para os sujeitos da pesquisa, sobre o fato de não saberem ler e escrever.

Para González Rey (1999) o papel do pesquisador não consiste simplesmente em descrever a realidade, mas em explicá-la, em ser produtor de um conhecimento; a pesquisa deve ser vista como um processo “construtivo/interpretativo”. (p. 39).

Com esse entendimento, é necessário frisar que os agrupamentos e as informações representam momentos, unidades de uma análise integral, e que, portanto, não podem representar o objetivo final do trabalho. Posto isso, vale dizer que esses agrupamentos representam, essencialmente, uma ferramenta interpretativa e um momento na organização do processo interpretativo.

Núcleo de Significação¹² I – Alfabetização como aspecto de identidade

Indicadores¹³

- necessidade expressa de aprender a escrever o nome;
- vergonha em apresentar o documento de identidade;
- constrangimento ao usar o polegar;
- necessidade de se sentir igual às outras pessoas;
- representação social de que aquele que não sabe escrever o próprio nome é incapaz;
- crença de que para existir socialmente precisa saber escrever o nome;

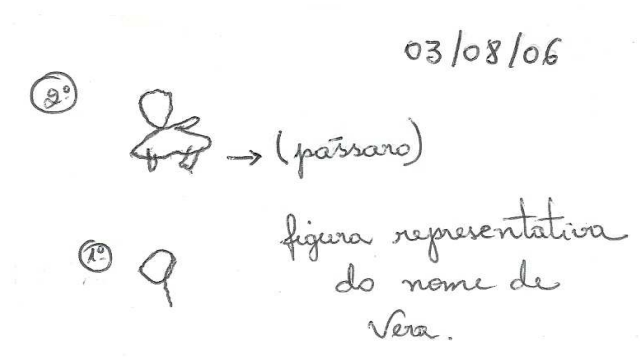
Sentido subjetivo: Ser reconhecido como sujeito reporta escrever o próprio nome.

Esse núcleo de significação contém indicadores de sentidos revelados nas falas de todos os participantes da pesquisa. Logo, podemos deduzir que esse aspecto é central, posto que gerou emoção e envolvimento dos pesquisados. Para tanto, precisarei retomar algumas características dos participantes, objetivando facilitar ao leitor uma melhor compreensão do trabalho desenvolvido.

12 – Núcleo de significação do discurso – temas/conteúdos/questões centrais apresentadas pelo sujeito, entendidos assim menos pela frequência e mais pelo envolvimento emocional, que segundo a ótica do pesquisador são importantes para a compreensão do problema de pesquisa.

13 - Indicadores – são assim considerados por aparecerem com frequência, principalmente, por revelar envolvimento emocional por parte do sujeito e também pelo entendimento do pesquisador como importante para a compreensão da questão pesquisada.

Vera tem 70 anos, é mãe de 5 filhos, casada, aposentada e evangélica. Nunca estudou. Quando começou a freqüentar as aulas, que constituíram parte de nosso projeto, não sabia pegar no lápis e mostrava-se muito tímida. No entanto, mesmo usando óculos, sentava-se na frente, perto do quadro, ao lado de sua amiga e vizinha também participante da pesquisa. Ao escrever, sua mão estava sempre trêmula, sem domínio para coordenar os movimentos finos. Além disso, sempre que solicitávamos sua participação nas atividades, recusava-se a fazê-lo alegando não saber como desenvolvê-las.



Quando estive na sua residência para convidá-la a participar da pesquisa, percebi seu interesse por meio de seus relatos e de sua fisionomia, que apresentava satisfação e desejo. Nesse momento perguntei-lhe se havia algum motivo especial para participar do projeto, posto que fora visível o seu interesse. Como resposta, declarou:

— *Quero aprender o meu nome completo, para assinar o meu nome.*

Após alguns encontros, que contaram com sua assiduidade e dedicação, Vera passou por momentos desafiadores junto a sua família, que não compreendia o seu desejo de estudar. Alegavam que ela não tinha mais idade nem condição física para participar dos encontros-aula. Mas como Vera estava muito determinada, ela não abriu mão de seu desejo. Então, diante desse fato não se subordinou, tomando uma posição ativa que marcou o sentido subjetivo do seu processo de aprender.

Porém, num determinado dia, segundo relato dela, foi pega de surpresa: os netos foram até a casa da avó e perguntaram-lhe se ela estava aprendendo alguma coisa. Ela não somente afirmou, mas mostrou-lhes, escrevendo o seu nome. Além disso, relatou que todos ficaram abismados e ela se sentiu vitoriosa. Para Vera aquele momento foi inesquecível, pois seus netos ficaram boquiabertos ao verem sua escrita. Ela assim se expressou:

— *“meus netos se admiraram quando eu escrevi o meu nome para eles. Eles pensavam que eu não dava conta, mais eu mostrei que eu já sabia. Aí eles falavam: —” Nossa, ela já sabe mesmo!”. Não preciso de mais nada. Estou muito feliz”.*

O sentido expresso em seu relato revela uma necessidade de reconhecimento, que foi alcançado pelo excelente desempenho. Percebe-se, portanto, que Vera precisava desse reconhecimento para se sentir bem, afinal de contas ficou muito tempo carregando um estigma de incapaz. Assim, esse novo momento em sua vida a fez ressignificar e reavaliar esse sentimento de impotência.

No relato de Vera observamos uma complexa produção de sentidos, pois a sua decisão de ir adiante nos estudos, participando dos encontros-aula, mesmo contra a vontade de seus entes queridos, constitui uma poderosa produção de sentido subjetivo que inclui: a vontade de aprender e estímulo à reflexão crítica sobre a sua vida.

No entanto, depois desse fato, Vera retornou aos encontros-aula somente para se despedir, não queria mais participar dos encontros-aula e, quando indagada sobre o motivo que a levava a tomar tal decisão, afirmou:

— *Eu vim só lhe agradecer professora aprendi o meu nome, não preciso de mais nada. Nunca pensei que eu aprendesse a fazer uma letra, hoje eu já sei o meu nome. Muito obrigada. Era isso o que eu queria aprender.*

Esse episódio provocou em mim um sentimento até então desconhecido. Além disso, não entendia a dimensão desse acontecimento: uma pessoa querer apenas saber escrever o seu nome. Quanta complexidade! Insisti para que continuasse, tentando incentivá-la de que poderia aprender mais. Mas Vera foi firme na sua decisão, pontuou que nem sempre as pessoas querem as mesmas coisas e o que ela queria já havia conseguido. Entendi que para Vera o fato de escrever o seu nome significava ser reconhecida socialmente, pois os sentidos subjetivos construídos se deram a partir da auto-realização, da felicidade e do auto-reconhecimento.

Logo, pode-se pensar que, quando Vera afirma que já alcançou o que desejava, ela demonstra uma situação carregada de conteúdos simbólicos, que lhe proporcionou perceber-se e constituir-se como pessoa. Daí, o fato de não querer continuar participando dos encontros-aula nos permite prenunciar a subjetividade deste sujeito. Certo é que a frase de Vera mostra-se construída de desejos, o que pode expressar-se como uma intenção. Assim, compreendo que a intenção de Vera, ao participar da pesquisa, resume-se a aprender a escrever o seu nome para ser reconhecida socialmente. Logo, esta intenção de Vera está ligada às suas emoções com relação ao processo de aprender formalmente, o que nos permite vislumbrar a alfabetização como momento de realização de desejos do sujeito que aprende.

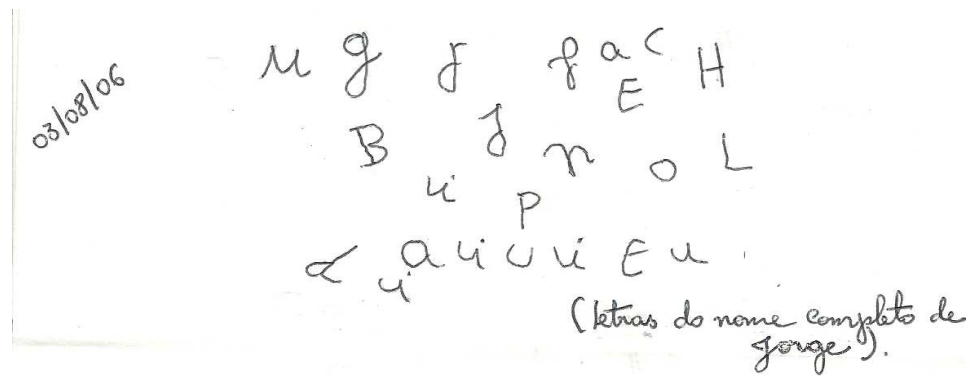
Uma análise sobre essas informações nos remete à compreensão dos sentidos subjetivos que marcam a vida de quem não sabe ler nem escrever. E assim como Vera, que

na sua simplicidade, conseguiu se realizar, Jorge também destacou a importância de saber escrever o seu nome.

Jorge é divorciado, tem 67 anos, morava sozinho em sua própria casa. Era aposentado. Durante os encontros-aula demonstrou sentir falta de companhia. Afirmava não ter ânimo para fazer as coisas pessoais, como comida, lavar roupa, arrumar casa, etc. Tinha problema de visão, não enxergava direito e também por isso sentava-se ao lado da professora/pesquisadora. Relatou que não se dava bem com os vizinhos. Gostava de agradar as pessoas com quem tinha afinidade, dando-lhes presentes. Era comunicativo, conhecia os números e as letras do alfabeto, às vezes se confundia na escrita, mas reconhecia suas limitações nesse tipo de expressão. Percebeu-se, durante os encontros-aula, que Jorge não sabia fazer contas no papel, mas as fazia mentalmente. Era assíduo, chegando sempre duas horas antes do início do encontro. Ao ser questionado sobre o que queria aprender, destacou:

— *Quero aprender a ler e a escrever para não depender dos outros.*

Esse relato apresentou-se carregado de simbolismo e me permitiu pensar que a vivência de Jorge o levava a configurar o sentido de aprender como algo necessário e imprescindível, pois de acordo com Vygotski (1998), toda vivência é uma vivência de algo. Logo, podemos pensar que a vivência de Jorge promoveu a configuração de sentidos subjetivos que foram gerados em outros contextos da vida dele, que se teceram e se integraram em sua configuração subjetiva do aprender.



As suas lembranças sobre esse momento da vida são indicadores dos sentidos subjetivos constituídos socialmente, além do que se traduzem como favorecedores de novos sentidos subjetivos. A partir daí, considero importante relatar algumas memórias de Jorge, descritas ao longo de nossos encontros-aula. Talvez com elas possamos compreender a construção simbólica tendo em vista a falta da leitura e escrita na vida desse sujeito.

Ao descrever algumas recordações durante um dos encontros, Jorge se emocionou, revelando as profundas marcas do vivido, ao relembrar de um fato que acontecera com ele. Nesse instante, sua fala destacou a humilhação que uma pessoa passa porque *não sabe escrever o seu nome*. Em suas palavras:

— *Fui comprar um fogão na loja, o rapaz [vendedor] me fez um monte de pergunta, respondi tudim, mas pra levar o fogão, ele me pediu o documento de identidade, que eu entreguei na hora. O moço [atendente do cadastro] que recebeu o documento olhou pra mim com desprezo e riu de mim. Nunca mais eu esqueci isso, tive vontade de rasgar aquele documento na cara dele. Tudo isso porque nele [documento] me chamava de analfabeto.*

A expressão de todos ao ouvir este relato foi de compaixão, de compreensão, de solidariedade. Essa ação justifica o motivo que levava Jorge a configurar o sentido de

ser analfabeto como humilhante, como uma pessoa incapaz, inferior e indigna. Durante muitos anos, ele guardou tristeza e ressentimento.

Pode-se então pensar que Jorge configurou um sentido mediante as circunstâncias. E que ao estabelecer como meta de vida que quer aprender para não precisar dos outros, na verdade ele revela que precisa aprender para sentir-se digno e ser reconhecido pelo outro como alguém importante. Além de ser tratado de maneira igual às outras pessoas, ele esperava.

Esse desejo nos permite compreender que a identidade, o nome reporta ao sujeito seu valor. Contudo, é importante destacar que esse sentimento é fruto de configurações subjetivas construídas culturalmente. Daí que o sujeito, ao ser desvalorizado pelo fato de constar em seu documento “NÃO ALFABETIZADO”, produz e reproduz um sentimento de inferioridade. Sentimento este produtor de outros sentidos subjetivos que podem ser positivos ou negativos, dependendo da construção simbólica produzida em sua vivência.

Constata-se, então, que o medo, a insegurança e a vergonha de não saber ler nem escrever são sentimentos presentes nesse momento da vida, que, sem dúvida, estão associados à representação construída socialmente do analfabetismo.

Logo, podemos pensar que essa lembrança é um elemento indireto sobre a emotividade autêntica, presente nas expressões do indivíduo, e que constitui-se como um elemento gerador de sua satisfação pessoal.

Certo é que as lembranças constituem a nossa história, a nossa existência. Aliás, de acordo com González Rey (2005^a), não é possível viver sem história. Pois esta

constitui a nossa identidade, e, sem dúvida, a história constitui um dos principais instrumentos para acessar os sentidos do analfabetismo para essas pessoas.

Nonato é casado, mora com a esposa e um filho. É chacareiro ¹⁴. Estudou quando era criança, mas teve que abandonar os estudos para trabalhar. Disse sentir muita falta de não saber ler e escrever corretamente. Demonstrou-se tímido nos primeiros encontros, mas logo começou a se posicionar, mostrando-se dedicado e participativo durante os encontros-aula.

Nesses, sempre dizia o que queria aprender. Durante o processo não gostava de ficar parado, achava o tempo ocioso um desperdício e então pedia para a professora/pesquisadora ocupar esse tempo com alguma atividade por ele escolhida.

Quando lhe perguntei sobre o que gostaria de aprender nos encontros-aula, destacou:

— *Quero aprender o meu nome completo, ler e escrever e matemática, porque acho muito importante.*

Essa frase, por sua construção e pelo uso dos elementos afetivos, percebidos na sua expressão fisionômica ao relatá-la representa um indicador de sentido subjetivo de seu interesse pelos estudos, bem como do significado que atribui ao conhecimento.

03/08/06
(nome completo de Nonato)
M d F A (M B E)
O N T L O B A T O T M A
E T N A I A sua cerca

14 - Chacareiro: administrador, gerente, pessoa responsável pela chácara, que cuida e zela pela organização desta.

Fato este, que pode ser comprovado pela ação de Nonato que, após ter se apropriado da escrita de seu nome por completo, destacou novo interesse, solicitando-me que lhe ensinasse algo muito especial para ele, dizendo:

— *Professora, eu acho tão bonito quando uma pessoa desenha o nome. Como se chama esse desenho? Rubrica? Quero aprender isso. Acho muito lindo a pessoa que desenha seu nome. O meu patrão faz isso. A senhora me ensina?*

Essas informações permitiram-me vislumbrar que o sentido produzido por Nonato, quanto à escrita simbólica de seu nome, foi constituída socialmente, mostrando que o contexto do qual faz parte contribuiu para essa produção subjetiva.

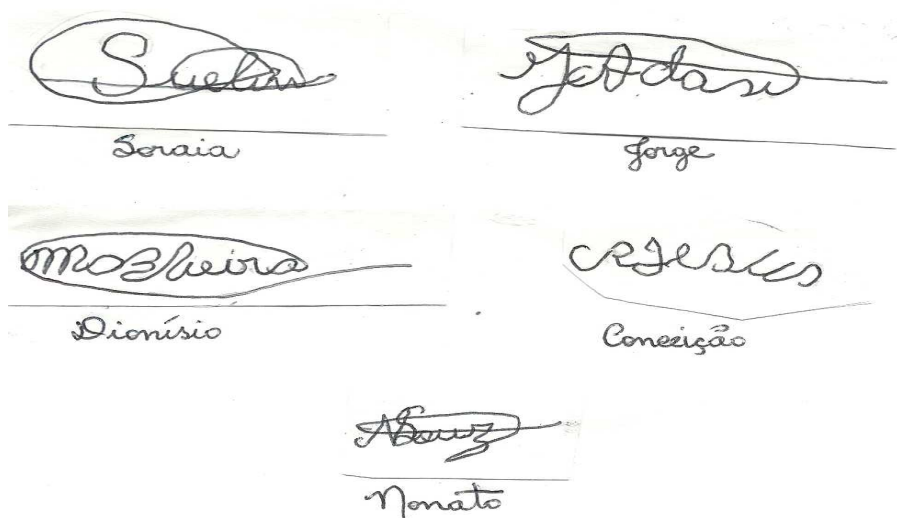
Fez-me perceber também que o nome para Nonato e suas diversas formas de expressão reportam um desejo, algo pessoal e singular, mas que, ao ser exposto por ele durante o encontro-aula, tornou-se também um desejo coletivo, uma vontade de todos. Pode-se pensar, então, que esse desejo já existia, mas estava imerso, sufocado, reprimido devido às circunstâncias e aos sentimentos constituídos por essas pessoas ao longo da vida. Por isso, não haviam sido destacados ainda.

Isso significa que, dependendo da configuração subjetiva constituída pelo sujeito, para que ele aprenda determinadas coisas, necessário se faz que ocorra uma identificação com o momento vivenciado pelo outro, como se isso fosse um incentivo à sua expressão.

Nessa ótica, compreende-se, em conformidade com González Rey (2005), que os sentidos nunca aparecem como estáveis ou acabados, pois não se expressam diretamente em informações ou expressões, mas apreendidos por meio de indicadores, de emoções.

Compreendo que, quando os outros participantes me pediram para que lhes ensinassem também a desenhar sua rubrica, evidenciou-se um aspecto significativo dos sentidos subjetivos, pois transpuseram seus desejos.

Logo, considero esse momento de construção e apropriação da escrita do próprio nome como um momento impar, justamente pela emocionalidade produzida na ação de grafar a marca que identifica.



Compreendo também que o fato de desenhar o nome como as outras pessoas o fazem pode ser um indicador de igualdade, gerando um sentido subjetivo de que saber escrever o nome reporta a ser visto como alguém, socialmente, aceito.

Visualizamos esse fato quando Soraia relata a importância do aprender. Soraia é casada, tem 37 anos, mãe de dois filhos, empregada doméstica. É uma pessoa muito comunicativa, extrovertida, que tem ótimo relacionamento com os colegas. Relatou-nos que iniciou seus estudos na adolescência, mas começou a namorar e por isso abandonou a escola. Por diversas vezes, durante os encontros-aula, alegou sentir falta dos estudos, principalmente por causa do emprego. Firmou que gostaria de ter um emprego melhor, pois se sentia cansada de lavar banheiro, arrumar casa, lavar e passar roupa.

Ao ser questionada sobre os motivos que a levaram a participar da pesquisa respondeu: *“quero aprender a ler e a escrever para ensinar as tarefas dos meus filhos, estou cansada de pedir pros outros ensinar. Isso faz muita vergonha”*.

Essa fala evidencia a necessidade de reconhecimento social, incluindo o aprender a ler e escrever como base do desenvolvimento para suprir outras necessidades superiores. Nessa ótica, corroborando o que postula González Rey (2000), as necessidades são um sistema de emoções que se integram, gerando estados dinâmicos relacionados ao funcionamento integral do organismo.

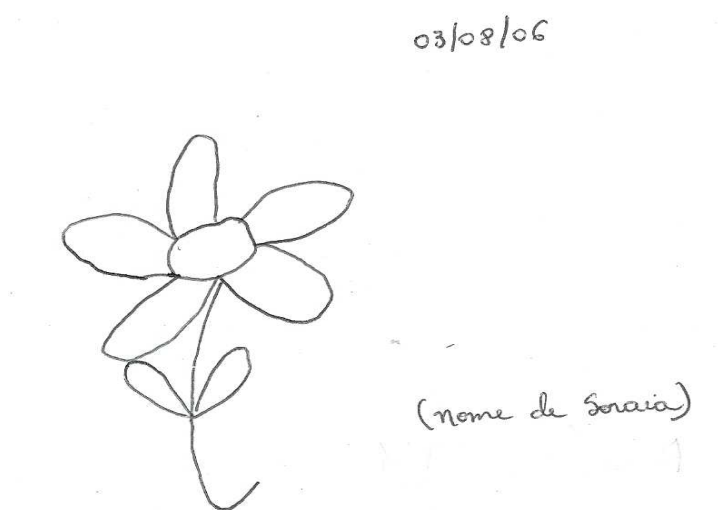
A configuração de novos sentidos subjetivos, vivenciada no momento presente ao que Soraia se referiu no trecho transcrito, reafirma que o presente não aparece apenas como dimensão temporal, mas como uma necessidade imediata do cotidiano, pois o sentido de aprender está associado à necessidade de ensinar as tarefas dos filhos e não depender dos outros para fazê-lo.

No entanto, os sentidos subjetivos do seu estilo de vida, foram configurados mediante a representação simbólica constituída socialmente, em que se espera que os pais auxiliem os filhos em suas tarefas, conforme demandam as escolas, a impede de ver que existem outros modos de vida, como, por exemplo, que os próprios filhos saibam ler e daí realizem suas atividades sozinhos, constituindo-se, como autônomos.

A sua condição de pessoa analfabeta produziu sentimentos de culpa, de inferioridade, possibilitando que a situação presente se mostrasse como um elemento forte para a mudança de vida, revelando então o desejo de satisfazer outras necessidades básicas, como aprender a ler e a escrever, indicando a abertura de um nível de sensibilidade para aquilo que aparece no cotidiano e que está estreitamente relacionado com o sentido subjetivo da recuperação do momento presente.

Portanto, essa recuperação do presente, vivenciada a partir de novas emoções e expressões simbólicas, pode expressar um novo sentido subjetivo, que permite novas opções de vida diante das novas situações.

Esse processo reflete também que o sujeito é o protagonista do processo em construção, por exemplo, quando atua de forma permanente e contínua, quando expressa e modifica essas construções dominantes.



Os sentidos subjetivos constituídos mostram que, tanto Vera como Nonato, Jorge e Soraia desejam a mesma coisa – livrar-se da relação de dependência e serem tratados como os demais. Mas para isso precisam saber escrever seus nomes. Contudo, somente saber escrever o nome não é suficiente. Mais do que isso, é preciso um reconhecimento social. Daí, penso que essa aprovação social também foi constituída como um sentido subjetivo que se configurou.

Observemos o relato de Conceição, que tem 65 anos, é viúva, protestante, aposentada e morava com uma filha. Durante os encontros-aula, ela mostrou-se sempre comunicativa, prestativa, assídua e dedicada. Relatou que já conhecia algumas letras do alfabeto, mas não sabia contar. Disse que nunca estudara porque seus pais não permitiram.

Esses alegavam que mulher não precisava de estudo. Contou também que, apesar de sentir-se triste com o posicionamento do pai, aceitara-o, mas nunca se conformara com isso.

Esse fato pôde ser observado durante visita a sua casa, quando fui convidá-la para participar da pesquisa. Conceição se mostrou bastante interessada e afirmou que sentia muita falta de ler, de entender o que os outros falavam. Pontuou que nunca desistiu de aprender e que, por diversas vezes, pedira para as pessoas lhe ensinarem, mas ninguém tinha paciência para fazê-lo.

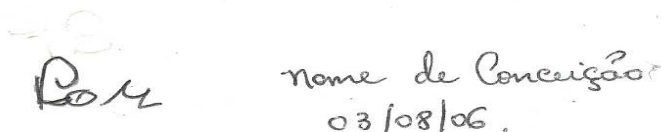
Ao ser abordada para que explicasse o motivo do seu interesse pelos estudos, ponderou:

— *Quero aprender o meu nome completo, ler e escrever, para ler a Bíblia na igreja. O meu sonho é ler a bíblia na minha igreja, acho tão lindo quando o pastor lê, eu quero fazer isso, ler e dizer o que entendi.*

Esse relato mostra-se constituído de emoção e desejo. Percebe-se, na fala de Conceição, que o valor atribuído à leitura e à escrita é para ela um elemento de sentido central evidenciado em todo seu comportamento, cujas necessidades originadas desse sentido foram predominantes em relação a outros sentidos subjetivos. Assim, pode-se dizer que o sentido subjetivo de não saber ler nem escrever configurou-se por sentidos subjetivos e práticas simbólicas que fizeram parte da sua vivência.

Logo, para compreender esse cotidiano vivenciado, construído e constituído por Conceição, como o de ir à igreja, por exemplo, necessário se faz atentar para a organização das práticas aceitas e compartilhadas socialmente, das quais derivam a aceitação social, o *status*, o reconhecimento e todas essas dimensões subjetivas do social,

que são essenciais para a aceitação individual, e, conseqüentemente, nos permitem viver em comunidade.



Dionísio
nome de Conceição
03/08/06.

Portanto, ser visto como alguém que não sabe ler nem escrever traz muito dos sentidos subjetivos da representação constituída socialmente sobre o analfabetismo, que se apresenta de forma pejorativa, dificultando à pessoa assumir-se como tal e compartilhar as produções subjetivas construídas socialmente. Logo, essa prática contribui para o aparecimento de sentidos subjetivos reforçadores da desvalorização social e da exclusão da pessoa analfabeta. Ela também apresenta todas as conseqüências que isso tem em termos de configuração da subjetividade individual.

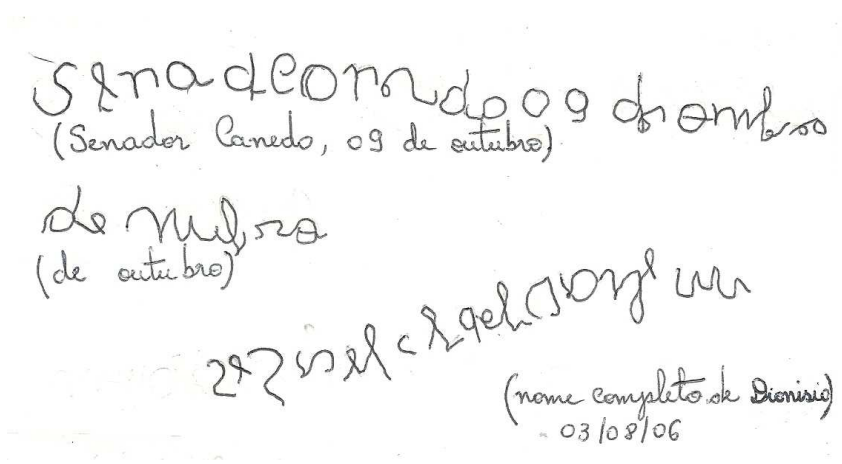
Nessa ótica, trazemos algumas contribuições de Dionísio que, assim como Vera, Jorge, Soraia, Nonato e Conceição também relatou a importância em aprender a escrever o seu nome.

Dionísio tem 43 anos, é pai de 6 filhos, diz ser evangélico e trabalha como chacareiro. Em visita ao seu lar, também para convidá-lo a participar da pesquisa, Dionísio declarou nunca ter estudado. Mostrou-se durante o processo bastante extrovertido e interessado, apresentando ótimo relacionamento com todos os colegas. No início da pesquisa, não conhecia nem letras, nem números, além de demonstrar dificuldades de memorizar e de coordenar os movimentos necessários à grafia das letras ou números. Muito assíduo e interessado, mostrou-se sempre participativo nas atividades e com facilidade para comunicar-se. Ele via nos estudos a possibilidade de crescimento

profissional e de ter um estilo de vida melhor. Ao ser abordado sobre o que gostaria de aprender no decorrer dos encontros-aula, Dionísio destacou:

— *Quero aprender o meu nome, ler, escrever e fazer contas, para ser considerado gente.*

Essa fala permite-nos pensar que Dionísio não se sente parte da sociedade. Aliás, mostra-se indiferente a ela. Essa informação revela que cada pessoa tem um modo de pensar que depende da organização de sentidos produzida pela situação vivida. Daí entender que, para Dionísio, aprender a escrever o seu nome significa romper com essa configuração subjetiva predominante em sua vida.



Também me proporcionou entender em conformidade com González Rey (2003), que a categoria de sentido subjetivo é uma categoria subversiva.

Pode-se perceber isso quando Dionísio descreve momentos significativos em sua vida:

— *“Hoje foi o dia mais feliz da minha vida. Quando fui votar, o mesário que me conhecia, falou: põe o dedo aqui – mostrou a almofada de carimbo – olhei e falei em*

voz alta e firme, não preciso mais disso, agora eu escrevo o meu nome. Todos me olharam, juntou um povão e eu consegui. Nunca vou esquecer, foi o dia mais feliz da minha vida.”

Não bastasse o relato emocionado de Dionísio para mostrar a mim e aos colegas a satisfação pelo seu sucesso, ele ainda levava toda a família para o encontro-aula, numa tentativa de comprovar a vivência. Após o seu depoimento, sua esposa e filhos falaram: “é verdade, ele fez bonito, suou, mas, conseguiu. Não errou nenhuma letrinha.” Todos se mostravam entusiasmados, felizes. Os semblantes contagiaram a todos da sala.

Essa atitude de Dionísio mostra uma complexa produção de sentido subjetivo, pois, a decisão de assinar o nome e a demonstração de afeto dos seus familiares constituíram poderosa produção de sentido subjetivo, em que se incluiu o bem estar e o estímulo no processo de aprendizado e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Além disso, proporcionou-lhe uma revisão crítica sobre a sua vida e o ajudou a se reconhecer como pessoa que é. Possibilitou-lhe, ainda, reafirmar-se como chefe de família ao ter sua competência e conquista reconhecida.

Pode-se pensar também que essa configuração subjetiva sobre o aprender permitiu a Dionísio valorizar o futuro em detrimento do passado; o positivo em detrimento do negativo; os acontecimentos bons em detrimento dos ruins e assim sucessivamente.

Este fato foi observado no comportamento de Dionísio que, após essa vivência, mudou seu comportamento, sentindo-se motivado a continuar os estudos.

De acordo com Freire (1996) ensinar exige querer bem aos educandos.

Isso significa acreditar que a afetividade e a cognoscibilidade caminham juntas. Pude compreender isso com os próprios alunos por meio de minha prática enquanto educadora e pesquisadora. Quando realizei minha pesquisa de mestrado cujo tema

subjetividades e aprendizagens na educação de jovens e adultos, os participantes desta pesquisa enfatizaram em vários momentos essa questão da afetividade do professor e dos alunos. Relataram-me que: para aprender é preciso ter coragem de perguntar ao professor e que isso só acontece se este for alguém com quem o aluno tenha vínculo. Caso contrário o aluno não pergunta e, conseqüentemente, não aprende, pois lhe faltou algo essencial ao processo ensino-aprendizagem, o afeto. Também pude perceber isto durante minhas visitas aos programas de alfabetização desenvolvidos em Senador Canedo-GO. Durante os nossos encontros-aula tentei focar esta temática vislumbrando-a como um elo favorecedor do aprendizado.

Essa iniciativa deu resultados positivos e percebi que os participantes da pesquisa se sentiam à vontade, durante os encontros-aula, possibilitando a construção de alguns indicadores referentes ao processo de aprender para os participantes da pesquisa.

Núcleo de Significação II - Alfabetização como espaço de afetividade.

Indicadores

- liberdade de expressão durante os encontros-aula;
- relação de confiança entre alunos e professora;
- interesse pelos encontros-aula (chegar mais cedo, sugerir aulas nos sábados, domingos e feriados);
- cumplicidade e coleguismo entre os participantes;
- relações constituídas no decorrer dos encontros-aula;
- necessidade de ser percebido;
- acompanhamento individual da professora;

Sentido subjetivo: Sentir-se acolhido favorece o aprendizado.

Aproveitando-me da riqueza empírica dos encontros-aula, destaco a seguir alguns momentos considerados relevantes para a discussão dessa temática.

Certo dia Dionísio chegou para nosso encontro-aula acompanhado da filha que aparentava ter em torno de 13 anos de idade. Levou-a até a minha pessoa e disse:

“Professora, trouxe a minha menina pra estudá comigo. Ela tá na 3ª série mas não sabe lê. Então eu pensei que ela precisa ser alfabetizada. Ela tá na 3ª série mas devia de tá na alfabetização”.

Esse momento se apresentou constituído de sentidos subjetivos, pois ao convencer a filha a ir ao encontro-aula à noite e para adultos, Dionísio precisou demonstrar-lhe a necessidade dessa disposição e ainda fazê-la acreditar que poderia aprender ali. Logo, essa atitude de Dionísio nos possibilita pensar que a confiança que ele adquiriu no decorrer dos encontros-aula o fez produzir novos sentidos quanto ao processo de aprender, haja vista o fato de acreditar que a sua filha poderia aprender na mesma turma da qual ele fazia parte. Confesso que sua atitude me deixou um pouco amedrontada e algumas questões foram produzidas diante dessa situação, tais como: Será que a forma como eu estou conduzindo o trabalho irá ajudar a menina a aprender? Ou será que essa nova inserção irá prejudicar o trabalho até então desenvolvido? Esses questionamentos duraram alguns minutos, pois não imaginei recusar a participação da jovem nos nossos encontros-aula. Assim, acabei por compreender a atitude de Dionísio como um ato de confiança.

Percebi que Dionísio elaborou um sentido subjetivo mediante os fatos por ele vivenciados durante os encontros-aula, pois ao decidir levar a sua filha para os encontros-

aula mostrou que ele produziu sentidos subjetivos favorecedores do processo de aprender. Portanto, reconfigurou os sentidos dominantes até então constituídos e configurados por meio de suas experiências e de suas vivências.

Certamente que as minhas produções acerca do ocorrido estiveram entrelaçadas às produções subjetivas de Dionísio, pois somente após vivenciá-las é que pude produzir sentidos sobre o momento descrito.

Considero que esse episódio enriqueceu os nossos encontros-aula, pois os participantes da pesquisa perceberam que, assim como eles, outras pessoas também sofrem por não compreender o mundo letrado. Além disso, vislumbraram que a falta de aprendizado não se dá somente com a pessoa adulta, que por algum motivo não teve acesso ao ensino formal. Perceberam ainda, que se tratava de uma questão complexa que abrangia uma série de elementos.

Mediante esses encontros, novas construções de sentidos foram sendo produzidas e reconstruídas pelos participantes. Outro exemplo que ocorreu ao longo dos encontros-aula e que também pode ser considerado indicador da afetividade no processo de aprender, foi o afastamento de Jorge do convívio entre nós. Esse fato se deu por motivo de saúde.

Após alguns meses do início dos encontros-aula, Jorge começou a reclamar que não estava enxergando direito. Sempre com olhos avermelhados, lacrimejando, o que me chamou a atenção. Solicitei que verificasse o que estava acontecendo, pois, tal processo poderia agravar a sua saúde. Jorge assim o fez, marcando consulta e fazendo os exames necessários.

Ao obter a resposta conclusiva do médico, a de que precisava ser operado de imediato, recebeu a notícia de forma comovente. De início Jorge se recusou a fazer a cirurgia, pois ele não queria se afastar do grupo ou porque estava com medo de enfrentar a situação, ou por ambas as coisas. Depois de algumas conversas em meio ao grupo Jorge marcou a cirurgia e afastou-se dos encontros-aula. Mas, na véspera da cirurgia, foi ao nosso encontro-aula e disse-nos:

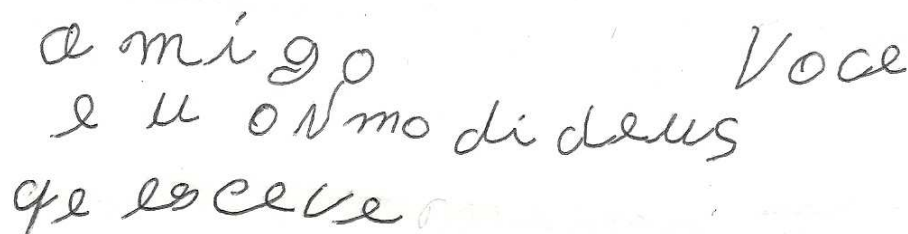
“Vou operar das vistas, mais quando o médico me der alta eu volto.”

Essa expressão de Jorge revela uma emotividade que pode ser analisada como sendo um elemento de sentido subjetivo sobre o processo de aprender. Ao antever uma situação, ele mostra-nos a importância de sua vivência no momento atual, ou seja, revela-nos a importância dos encontros-aula.

A frase, por sua construção e pelo uso dos elementos afetivos implícitos, representa um indicador de sentido subjetivo do interesse de Jorge pelos encontros-aula, além da significação que atribui ao conhecimento. Logo se articularmos essa postura de Jorge com a sua fala anterior, já descrita neste texto, percebemos que Jorge produziu um sentido subjetivo quanto aos estudos, podendo este ser considerado um indicador de que a afetividade que permeia sua relação com a professora/pesquisadora e com a turma constituiu-se em um forte elemento gerador do interesse e da motivação para estudar.

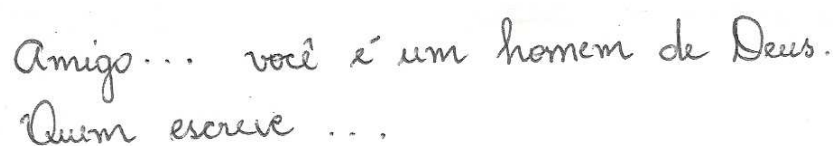
Esse sentimento de confiança na professora/pesquisadora, constituído pelos participantes no decorrer dos encontros-aula, poderia ser vislumbrado como insegurança por parte dos sujeitos com relação ao seu aprendizado, ou como um sinal de dependência. Porém, é preciso considerar, sobretudo, que todo afeto intenso produz vivências e emoções como estas sentidas pelos sujeitos da pesquisa. Logo, estas vivências são consideradas positivas, pois elas não significam que os participantes sejam pessoas inseguras ou

dependentes. Ao contrário, apenas traduzem que tais emoções são produzidas numa relação afetiva, podendo, para tanto, contribuir com o processo ensino-aprendizagem.



o amigo e o nome de Deus
que escreve

Voce



Amigo... você é um homem de Deus.
Quem escreve ...



→ bilhete de Renato para Jorge, 09/09/06.

Nessa ótica, trago um trecho da fala de Conceição que vem somar a esta idéia de construção coletiva. Em um dos encontros-aula Conceição pediu licença para falar e pontuou:

“Professora, eu quero fazer uma pregação na igreja. A senhora acha que já estou preparada?”

De fato Conceição já havia dominado a escrita e a leitura. Já se destacava dos demais participantes da pesquisa, mas ainda se sentia insegura, necessitando de aprovações, tanto do grupo como da professora/pesquisadora.

ai do donatela
caminhai tudo bem
eu estou tudo bem
como graças de Deus mas fideus
lunia os nos camilho

Tudo da (Conceição, 21/10/06).

Oi dona...
Como vai? Tudo bem?
Eu estou tudo bem com as graças de Deus, mas
quero que Deus ilumine os nossos caminhos.
Tchau, da...

Apesar de fazer leituras nos encontros-aula, Conceição queria realizar o seu sonho: “ler uma pregação na igreja”. No entanto, por meio de suas atitudes evidenciava-se a falta de confiança em si mesma para realizar tal desejo. Assim, esse relato nos comprova a confiança constituída pelos participantes da pesquisa na professora/pesquisadora. Demonstra também que a construção da confiança em si, como uma nova identidade, de quem sabe ler, é processual e leva tempo para se constituir, visto o longo período em que esses sujeitos conviveram com o estigma de não saber, de não poder, de não ter, de não ser, de ..., de ...

Mais uma vez, é notório que o papel do educador, dentre outras atribuições, é estimular os seus alunos a busca pelo conhecimento. Na fala de Conceição evidencia-se o seu interesse em participar das atividades de sua igreja sentindo-se parte desse contexto. Assim podemos pensar que, além do motivo para estudar, a religião é um potente indicador do conhecimento, ou talvez seja um elemento gerador desse sentido.

Contudo o caráter da frase e a emotividade que Conceição parece sentir pela igreja a leva a evocar o estudo, o que me parece revelar a emotividade que sente por ele, bem como a significação desse acontecimento em sua vida. Penso que a significação do

conhecimento como um elemento de sentido subjetivo pode ser uma hipótese que se consolida nas manifestações da educanda ao longo dos encontros-aula.

Ainda nesse trecho da fala de Conceição destaca-se o sujeito ativo, com ênfase nos processos de significação relacionados a si mesmo e à sua vida.

E assim como Conceição, Soraia também revela o vínculo constituído com a professora/pesquisadora fazendo colocações que demonstram a importância da relação professor-aluno como momento de desenvolvimento humano. Em um dos encontros-aula Soraia, olhando para todos, expressa:

“Aqui eu num tenho vergonha de falá [escola], mais tem lugar que eu num abro a boca, principalmente quando tem gente mitida, sabe? Eu fico só ouvindo”.

Essa frase revela um outro núcleo de sentido subjetivo constituinte da personalidade de Soraia. Esta está envolvida com um dos núcleos de sentido da subjetividade social deste século: a aceitação social. Assim chamo a atenção para o conflito vivenciado por Soraia entre o pensar, o agir e o sentir, ações que se apresentam mediados pelas representações sociais da pessoa bem dotada.

Portanto, o fato de Soraia só se sentir bem nos encontros-aula é um indicador dos sentidos subjetivos configurados ao longo de suas experiências. Porém deve-se atentar ainda para o fato de que os sentidos subjetivos configurados por Soraia não foram vistos somente por meio do conteúdo da frase, mas pela emotividade transmitida no decorrer dos encontros-aula. Logo, pode-se pensar que Soraia configurou um modelo de comportamento aprendido culturalmente.

90/60/60

ali omuntia meits
loris sinte palo

Vi amiga, quanto tempo!
Estou sentindo saudade.
(Soraia)

Considero importante refletir sobre o papel ativo do sujeito que, por algum motivo, se mostra oculto em alguns ambientes e visíveis em outros. Talvez esse comportamento tão comum nos dias atuais seja produzido e/ou produto de uma sociedade excludente e seletiva que ainda peca ao impor valores dominantes como modelos de comportamento. Daí a constituição de sentidos subjetivos como os de Soraia por exemplo.

Não obstante, durante os encontros-aula, pude perceber que os participantes da pesquisa estavam mudando seus comportamentos, levando-me a refletir sobre a responsabilidade do professor para com os seus alunos. Assim, cada situação vivida, comentada, discutida, sentida, assistida e aprendida colocava-me como parte do processo. E cada vez mais me envolvia afetivamente, pois percebia e sentia que os sujeitos dessa pesquisa tinham tamanho apreço pela minha pessoa, que haviam me cativado. Logo me senti também responsável pelo que estava acontecendo com eles nesse processo.

amigo Como voce esta
tudo Bem Comigo esta
otimo So não estou melo
porque eu estou com a coluna
ruim mas ta tudo Bem

Amigo... Como você está?
Tudo bem? Comigo está ótimo.
Só não está melhor porque eu estou com a
coluna ruim, mas está tudo bem.
(Nonato, 21/11/06)

E isso ficou muito claro nas falas dos participantes da pesquisa que, como Nonato descreve, se mostra constituído de conteúdos simbólicos. Nonato relata:

“Eu tô aprendendo coisa nova aqui, interessante, que eu até já tinha escutado, mais eu num sabia o que era, agora quando eu ouvir de novo eu já sei o que é”.

A análise desta fala nos confirma uma forma de observar as relações interpessoais, não pelos atributos cognitivos declarados, mas pela emocionalidade e processualidade de sua expressão franca, clara. Expressão essa capaz de nos guiar rumo ao conhecimento dos sentidos subjetivos vividos e configuradas sobre o processo de aprender, bem como de nos possibilitar descobrir os sentidos subjetivos construídos pela experiência do “estar aprendendo”.

Penso que quando o sujeito reconhece que está aprendendo, tem-se uma nova construção simbólica sobre o processo de aprender, permitindo-lhe, portanto, elaborar novos processos de subjetivação orientados para o desenvolvimento pessoal.

No relato de Nonato percebo a existência de um sujeito em conflito com a cultura letrada, conflito esse constituído dentro dos espaços simbólicos e da capacidade singular geradora de sentidos subjetivos. Portanto, a construção de um sujeito ativo.

Temha casa do vizini
conveço um pouco
mo co ve mo muito
eu a lege muito

Resolvi ir na casa do vizinho
conversar um pouco.
Nós conversamos muito.
Eu alegrei muito. (Nonato, 03/11/06)

A riqueza das informações construídas ao longo da pesquisa é indiscutível. A compreensão e a significação advindas dos participantes sobre o aprender é envolvente e instigante. A cada dia novas situações eram reveladas e os participantes, certamente, não eram os mesmos quando do início dos encontros-aula. Pode-se perceber isso na fala de Vera que mal abria a boca nos encontros-aula e precisava sempre de um incentivo para fazê-lo. No entanto esta Vera que agora descreve fatos pode nos proporcionar o desvelamento dos sentidos subjetivos construídos por ela e que a levaram a mudar o seu comportamento. Vera, durante um encontro-aula, desabafou:

“Devia de ter uma linha de ônibus aqui [no setor onde a pesquisa estava sendo desenvolvida], a gente tem que andar a pé no sol quente engolindo poeira, porque aqui não passa ônibus!”

Perguntei a ela o motivo para o seu desabafo, se havia acontecido algo especial, pois até então não havia escutado nenhuma queixa sobre esse fato. Então Vera

contou que o transporte que buscava as senhoras para participarem do projeto da terceira idade, promovido pela prefeitura, não tinha ido buscá-las e que, por isso, tiveram que ir a pé até a rodovia (4km) para pegarem outro ônibus.

Compreendi que a subjetividade individual de Vera está envolta à subjetividade social. O fato de expressar o seu juízo quanto à questão social do transporte é aqui vislumbrado como sendo um elemento importante na consideração de seus valores como sentidos subjetivos que, tomando formas simbólicas diferentes em concernência com a sua vivência, expressam emoções que estão na base de seu comportamento.

Essa fala também revela o caráter afetivo, haja vista o fato de que Vera nunca havia comentado sobre essa necessidade. Somente o fez depois que sentiu segurança em explanar o seu desejo. Logo acredito, também, que só fez o relato porque sentiu que poderia confiar na professora/pesquisadora e na turma. Assim, não teve vergonha de falar, mostrando-se uma pessoa com posicionamentos e críticas. Esse fato revela que houve por parte de Vera uma nova construção de sentidos subjetivos sobre aprender e ser.

A emoção do sujeito desenvolvida durante o processo de aprendizagem não está somente ligada ao aprender propriamente dito, mas ligado às suas vivências nos outros contextos que se entrelaçam e se constituem. Tem-se, dessa forma, a subjetividade. Logo, nas conversações, muitos relatos evidenciavam esse entrelaçamento, sobretudo, os desdobramentos simbólicos que, por sua vez, são fontes de novas emoções, que se mantêm em desenvolvimento dentro de um processo de sentido subjetivo diferente e novo.

Castelo, 10, 11, 2006
Um dia amanheci
muito muito triste
aí, aí, resolvi
isto com o pai no filho

um dia amanheci muito, muito triste.
aí, aí, resolvi...

Estou com saudade do meu filho.
→ (tinha 3 meses que Jorge não via o filho).
(Jorge, 10/11/06).

Nessa ótica a temática do trabalho foi uma constante, pois os participantes da pesquisa tratavam essa questão como configuração subjetiva, lembrando situações e vivências marcantes em suas vidas. Aqui, vale acrescentar que o trabalho tem uma representação simbólica muito grande na vida das pessoas, haja vista os sentidos subjetivos produzidos nesse, também, contexto de vida.

Com essa crença, trago alguns indicadores produzidos no decorrer dos encontros-aula sobre a importância dos estudos para o mercado de trabalho.

Núcleo de Significação III - Alfabetização como garantia de melhor emprego.

Indicadores

- estudo como uma forma, de ser aceito socialmente;
- estudo como ascensão profissional;
- relatos das experiências pessoais;
- desejo de mudança;
- confiança;
- expectativas de futuro;
- motivos que os levou a participar da pesquisa;

Sentido Subjetivo: ter um bom emprego depende do nível de conhecimento que se tem.

Para consubstanciar esse núcleo em destaque, trago alguns relatos que possibilitaram compreender o processo de alfabetização como momento de qualificação profissional.

Para tanto, inicio essa busca relembrando a fala inicial de Soraia, constante no corpo deste texto. Soraia já declarara que queria estudar porque estava cansada de lavar banheiro e que, portanto, queria ter um emprego melhor.

Esse relato mostra que Soraia está insatisfeita com a sua atual condição social. Além disso, não aceita a realidade vivenciada e, daí, busca mudanças que acredita conseguir por meio dos estudos.

Porém é importante destacar que, quando Soraia começou a trabalhar como empregada doméstica, sua patroa lhe perguntara se ela sabia ler e escrever. Mas, Soraia,

com medo de não ser aceita e de perder o emprego que demorara a conseguir, não revelou que era analfabeta, omitindo que não sabia ler nem escrever.

No entanto, essa atitude de Soraia quase promoveu um acidente doméstico, como ela relata:

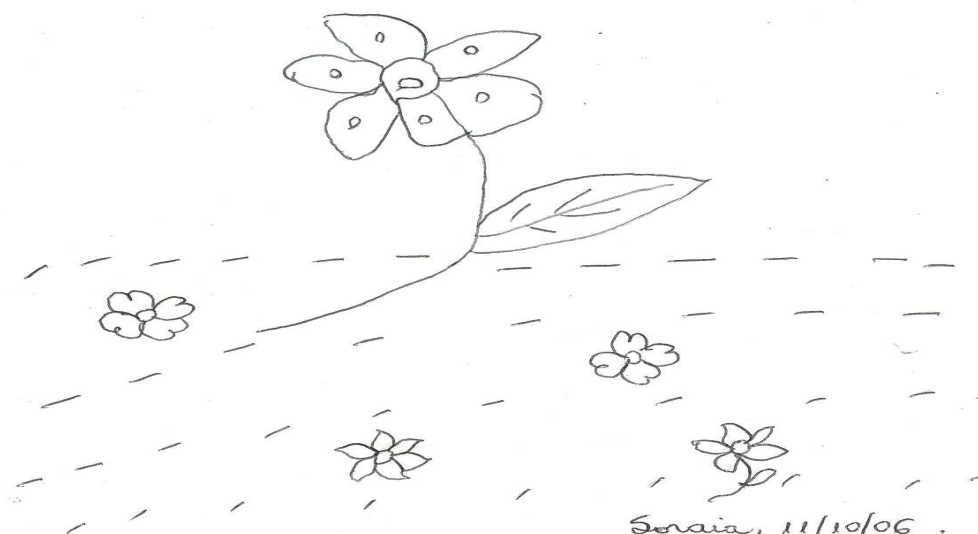
“Tenho vergonha de dizer que não sei ler. Um dia quase aconteceu uma tragédia, fui lavar o banheiro e precisei colocar o desinfetante. Como tinham dois vidros iguais, peguei um que eu achei que era o desinfetante e coloquei no vaso, mas não era o desinfetante: era ácido. Ainda bem que ninguém usou o vaso. Já pensou o que poderia ter acontecido? Foi aí que a minha patroa descobriu que eu não sabia ler, pois ela foi pegar o ácido e o frasco tava vazio. Então ela olhou e viu o desinfetante cheio. Aí, ela perguntou o que eu fazia com o ácido. Como eu não sabia o que era, disse: nada, eu só uso o desinfetante. Ela falou mas o desinfetante tá cheio...Então ela explicou direitinho o que podia ter acontecido e disse que eu precisava ter falado para ela que eu não sabia ler. Foi aí que ela me disse que eu precisava estudar.”

Percebe-se, nessa fala, uma forte tendência à subvalorização que, além disso, reflete uma preocupação consciente dela como pessoa, que se expressa em uma reflexão sobre sua conduta. Como parte dessa subvalorização e, talvez, também, como aspecto que a influencia, reflete-se um sentimento de insegurança e de falta de realização, aspectos esses construídos até essa etapa da vida, resultando, assim, em uma necessidade de realização a que se propôs desenvolver intencionalmente.

liara uarora rezi
eou etaria ugadi
etofcaamugadi
reufs mutdita
eou rimumtaflezi

Era uma vez, eu estava passeando
no jardim.

Fiquei muito contente.
Estou muito feliz.



Soraia, 11/10/06.

Nesse caso, como nos demais apresentados, destacam-se indicadores do nível de normas, valores e estereótipos sobre o fato de ser analfabeto. Então, se pode pensar que a vergonha que Soraia tem em se expor é fruto de suas vivências, que se configuraram como algo ruim e que não pode ser revelado.

Por outro lado, a preocupação de Soraia, com o que poderia ter acontecido em decorrência de sua ação, mostra que houve uma elaboração pessoal, uma orientação reflexiva a qual produziu novos sentidos subjetivos geradores de interesses.

De forma semelhante Dionísio, assim como Soraia, via nos estudos a possibilidade de crescimento profissional e de se adquirir um estilo de vida melhor. Ele

também omitira que não sabia ler nem escrever, mas quando precisou revelar essa informação, relatou que sentira uma profunda angústia, conforme anunciou:

“Um dia minha patroa chegou com dois remédios, me mostrou e disse: esse é para as galinhas e esse é para as vacas. Mas foi muito rápido, não consegui gravar a diferença. Então eu fui dar o remédio e morreu duas galinhas. Ela me perguntou que remédio eu tinha dado. Eu mostrei e ela falou que eu tinha trocado os remédios. Então ela descobriu que eu não sabia ler. Fiquei com muita vergonha, nem queria mais voltar lá. Mas ela disse que eu podia aprender ainda e, como eu precisava do emprego, coloquei um pano na cara e continuei meu serviço.”

A emotividade está evidenciada na fala de Dionísio via incapacidade de estruturar a ação, pois ao perceber que não sabia distinguir os remédios, devia ter perguntado a patroa novamente. Mas essa ação para Dionísio se mostrava como uma legitimização da sua falta de conhecimento. Logo, para ele essa postura era considerada inviável. Então fez como julgou ser o correto, medicando os animais à revelia. Porém o ato de Dionísio não lhe trouxe boa sorte, assim acabou trocando os medicamentos e causando a morte dos animais. Além disso, teve seu segredo revelado, fato este que o entristeceu ainda mais.

Analisando o acontecido, penso que a atitude de Dionísio, recusando-se a revelar que não sabia ler e que não havia compreendido a orientação da patroa, mostra que ele configurou subjetivamente o analfabetismo como algo pejorativo. Revela que as suas vivências, reflexões e desejos mantêm-se ligados a uma situação sobre a qual não tem condições de superar no momento presente.

Assim, a construção rígida de sua esfera valorativa sobre o significado do analfabetismo pode ser considerada um elemento primordial para compreender o seu

posicionamento diante da situação por ele vivenciada. No entanto, a sua postura, associada à sua sensibilidade, lhe permitiu construir sentidos valorativos de caráter moral, que mudaram o seu comportamento.

Outro ponto que também pode ser observado nesse relato de Dionísio se refere à confiança em fazer esse depoimento. Este se mostrou constituído de sentido subjetivo, revelando a emotividade da vivência. Acredito que essa construção só foi possível graças ao vínculo estabelecido com a professora/pesquisadora e os colegas, o que lhe permitiu produzir novos sentidos com relação ao fato de não saber ler e escrever.

Percebe-se, nas falas de Soraia e Dionísio, que a rotina, o modo de vida os fizeram produzir sentidos que, ao longo dos tempos, foram se configurando como formas de ser e de viver. Para González Rey (2006), isso acontece devido o nosso modo de vida diário, que nos possibilita sentir e viver o hoje como condição do futuro, ou seja, “trabalhando hoje para recolher amanhã”. Para este autor, isso acontece porque existe no imaginário da população ocidental um elemento de sentido subjetivo, no qual o tempo não é desfrutado no presente, o que aparece com toda a sua força na representação social de qualquer situação vivenciada.

A partir dessa visão é possível imaginar que os momentos associados à vivência do sujeito podem gerar uma barreira quanto ao futuro da pessoa, produzindo, inclusive, insegurança. Logo nos permitem compreender os motivos que levaram Soraia e Dionísio a não revelarem que eram analfabetos.

Permitem também entender que, no nível individual, esse momento de percepção, de se sentir diferente dos demais pode estar subordinado à representação configurada pelo sujeito quanto ao fato de ser analfabeto, mas que, progressivamente, esse

momento pode ceder espaço para que novos sentidos subjetivos sejam produzidos, inclusive aqueles sentidos considerados dominantes.

eu parulis rpsrpa
(eu passo roupa).
Soraia, 26/09/06.

Penso que a busca pelo conhecimento formal, nesse sentido, surge como uma ferramenta que possibilita ao sujeito se capacitar, permitindo-lhe assumir compromissos na sociedade.

Bua capine a
Eu capinei a chácara
Dionísio, 26/09/06.

Perspectiva, segundo a qual Osakabe (1982, p.150) enfatiza “alfabetiza-se o indivíduo para que ele seja mais produtivo ao sistema. Por exemplo, para que leia e compreenda ordens e mandamentos que zelem pela manutenção da ordem.”

Isso nos remete a uma reflexão: porque essas pessoas que nunca estudaram se preocupam tão somente em alfabetizar-se para ler instruções, para atender aos pedidos dos patrões, em detrimento de seu próprio desejo?

Necessário se faz compreender que o sentido que o trabalho adquire para o sujeito está muito relacionado à sua própria personalidade; mais ainda, está determinado por esta. Por isso, para alguns indivíduos, o trabalho é um incentivo para otimizar todos os seus esforços, visando atingir seus objetivos ainda não alcançados. Além disso, convertem-

se, em um importante fator psicológico para a superação do sentimento de inferioridade até então configurado.

Nota-se, nesse caso, o forte lugar atribuído por Jorge ao trabalho, conforme destaca:

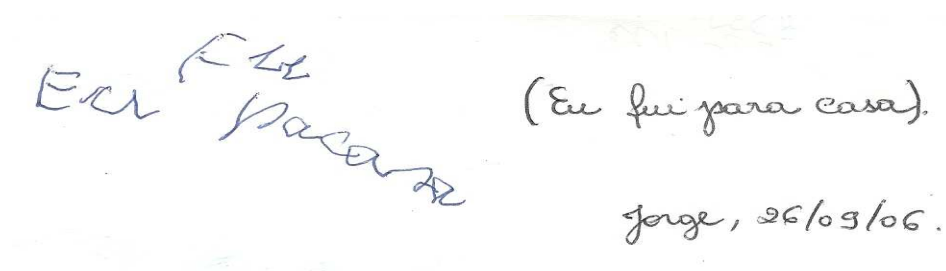
“Eu vendia coisas na rua [ambulante] e eu pedia pra pessoa anotar o nome e o preço. Vendia muito. Aí um dia o meu chefe falou que eu ia trabalhar na empresa, porque eu tinha sido promovido a supervisor. Fiquei feliz, mas felicidade de pobre dura pouco, porque eu não dava conta de fazer um tal de relatório que ele pedia. Então ele falou um dia, não entendo como você vendia tanto e recebia direitinho! Como você fazia? Aí eu falei que as pessoas anotavam pra mim, eu só guardava o endereço e a cara da pessoa. Ele deu uma risada e me voltou para o meu antigo lugar – vender as coisas na rua”.

O relato mostra-se constituído de sentidos subjetivos, quando evidencia que a representação do analfabetismo não se apresenta apenas como preconceito ou discriminação suscetíveis de serem vistos e expostos de forma imediata. Mas, mostra-nos que a situação vivida apresenta-se associada a sentidos subjetivos variados, que, ao serem associados a práticas simbólicas e aos processos de avaliação social considerados naturais são reproduzidos em manifestações coletivas consideradas “normais” em nossa sociedade. Aliás, amplamente aceitas socialmente, como o que aconteceu com Jorge.

Assim, percebo que quando Jorge relata a sua história, ele traz consigo uma carga simbólica-emocional, pois ficou feliz quando foi promovido e triste quando retornou para a sua antiga função. Além disso, a sua expressão evidencia uma incompreensão dos fatos, pois ele não pedira nada, lhe foi oferecida uma recompensa e, depois, sem que novamente fizesse nada, foi penalizado. Diante dessa vivência, Jorge expressa seus valores associados ao juízo que construiu diante dos fatos, das ações e valorizações, sendo estes

elementos importantes na consideração de seus valores como sentidos subjetivos que, tomando diferentes formas simbólicas, segundo o contexto expressam emoções que estão na base de seu comportamento.

Como dizia Freire (1994, p.11) os sujeitos se educam por meio da problematização das situações concretas da vida e, a partir daí, são despertados para o senso crítico a fim de ampliar suas visões de mundo. Tarefa essa muito bem realizada por Jorge que criou mecanismo de memorização para atuar, de forma positiva e com êxito, na atividade por ele desenvolvida.



Eu fui para casa
(Eu fui para casa).
jorge, 26/05/06.

Nessa ótica e comungando desse ideal, trago trechos da fala de Nonato que, assim como Jorge, também expressa a importância dos estudos para se obter um emprego melhor, conforme segue:

“Quem não tem estudo, trabalha na roça, na enxada. Por isso eu falo pros meus filhos: estuda, estuda se não vai acabar no cabo da enxada como eu”.

Nessa frase observa-se uma representação dos estudos em que esta aparece associada a uma necessidade vital, configurada. Logo, permiti-nos pensar que a configuração subjetiva de Nonato quanto aos estudos para obtenção de um emprego melhor se deu mediante a construção simbólica atribuída ao trabalho diante de suas experiências de vida.

Assim, a experiência que o indivíduo adquire em seu meio social é que vai permitir-lhe, ao longo de seu desenvolvimento com o outro, se apropriar dos significados, dos signos já instituídos, bem como da construção dos sentidos e da criação de outros sentidos subjetivos.

A fala de Nonato também permite vislumbrar o papel do genitor na família, vez que ele tenta transmitir aos filhos seus valores sobre o estudo, sobre o trabalho. Daí se coloca como modelo de irrealização pessoal e profissional, chamando a atenção dos filhos para que estes façam diferente e que, portanto, possam fazer escolhas e serem felizes.

Diante de sua fala e por meio da vivência possibilitada nos encontros-aula, percebo seu lado humano real, sua honestidade, sua autenticidade na expressão, o valor de sua autodeterminação e a riqueza dos múltiplos espaços em que atua. Nonato tem compromisso e se entrega às atividades que deve realizar. Logo considero essa entrega e esse compromisso manifestos como indicadores dos sentidos subjetivos do trabalho para ele. Além do mais, essa frase mostra a sua significação consciente diante de suas expectativas de futuro como um indutor direto à construção de novos sentidos subjetivos.

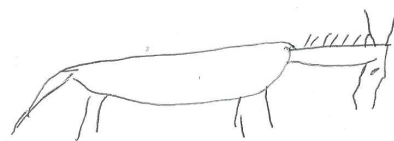
Ainda no estudo dessa temática, Vera pontua acontecimentos que lhe marcaram, quando lembra que na sua época a mulher era vista como “um objeto”, *“não podia estudar, nem trabalhar, era alimentada e vivia para o marido e para os filhos, não tinha querer.”* Assim Vera expõe que *“o estudo é necessário, pois atualmente as coisas estão muito difíceis e uma pessoa sozinha não dá conta, a mulher tem de trabalhar para ajudar o marido a manter a casa”*.

Nessa expressão de Vera é notória a mudança de paradigma. Apesar de ter vivenciado uma época com quase nenhuma opção, ela se recusa a reproduzir essa cultura, mostrando-se uma pessoa ativa.

A fala de Vera ainda permite-nos perceber que a expressão que ela usa, quando se refere aos estudos, está carregada de sentido que não está explícito, mas que se mostra implícito na significação emocional que ela atribui a esse conceito. Esse posicionamento ressalta a importância e a significação do discurso no estudo da subjetividade, os quais destacam a significação não pelo que na frase está escrito explicitamente, mas pela significação implícita que se mostra dependente de outros atributos de significação também construídos por Vera no decorrer de suas experiências.

Assim, compreende-se, de acordo com Freire (1993), que nos tornamos ensinantes e aprendizes devido a nossa capacidade de dizer o mundo, na medida em que o transformamos, em que o reinventamos, além de nos tornarmos sujeitos de uma prática política, gnosiológica, estética e ética.

Quando eu uma falava
 tinha u faz e deus
 da pa a la da -muel
 Faz e deus tinha 1 mula
 ia mula via do pauto
 ioto co Bol Falo
 Co a m uea ito casado



Quando os animais falavam
 tinha um fazendeiro que apanhava
 da mulher.

O fazendeiro tinha uma mula,
 e a mula vinha do pauto quando
 encontrau com o boi e falou com a
 mula: — estou cansado.

pauto, 22/11/06.

Logo, os atos de Vera são repercussões de sua subjetividade individual construídas socialmente como momento da subjetividade social e vice-versa. Pois embora homens e mulheres possuam diferenças biológicas, incluindo as sexuais, históricas, etc.,

estas não significam nada a priori, haja vista o processo singular do desenvolvimento humano, vale dizer, único para cada sujeito. Dessa forma, o diferente não implica valorização nem desequilíbrio ou poder; é simplesmente um reconhecimento da diversidade embasadas em características agregadas ou adquiridas.

arrumei a casa

arrumei a casa.

Conceição, 26/09/06.

Destaco a importância de trazer também, para nossa análise, alguns trechos da fala de Conceição que, assim como Vera, configurou sentidos quanto aos estudos e também foi proibida de estudar pois, na sua época, *“só quem estudava eram os homens”*. Apesar de não concordar com esse posicionamento, Conceição nunca o discutiu, pois outro valor de sua época era a obediência. Porém, Conceição nunca desistiu de aprender e assim que pôde realizar o seu desejo, não mediu esforços. Para Conceição os estudos são uma necessidade de qualquer pessoa que quer ter um futuro bom. Conta ela que incentivou os seus filhos a estudarem, mas alguns não quiseram, reação essa que ela até hoje não compreende. Para Conceição *“só ganha dinheiro quem estuda porque tem um trabalho bom”* *“sem estudo qualquer emprego serve”*. *“Além disso, quem tem estudo pode escolher no que quer trabalhar.”*

As falas de Conceição demonstram uma riqueza de expressão e simbolismo contagiantes. Assim, refletem uma configuração subjetiva dominante em sua vida, que permanece forte até os dias atuais.

O significado da frase aliado à emotividade experimentada, a leva a evocar o estudo, o que nos mostra a emotividade que sente ao compor o seu conceito sobre o ato de

estudar bem como a significação dessa atividade na sua vida. Logo, a significação do conhecimento, como uma zona de sentido subjetivo, se apresenta como uma hipótese que se consolida no curso de suas respostas.

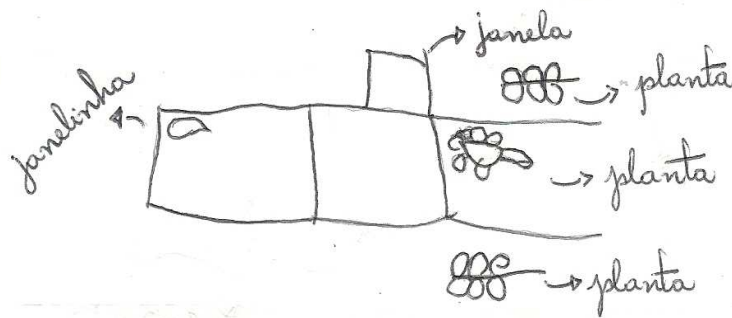
Portanto é fundamental compreender como essa interpretação é desenvolvida pelo pesquisador, haja vista a transparência das informações e das construções de sentido desenvolvidas pelos participantes da pesquisa. Contudo deve-se esclarecer que a análise não ocorre simplesmente mediante esses recortes. Mais do que isso, ela se desenvolve a partir de um processo dialético, cujos momentos construídos no decorrer dos encontros-aula e das conversações, propriamente ditas, contribuem, sobremaneira, para essa interpretação construtiva.

Nessa forma de construir é possível apreciar como o pesquisador atua no momento empírico, vez que esse comportamento leva a desdobramentos que podem estar associados aos problemas da pesquisa. Logo possibilita ao leitor entender como ocorre a dinâmica de construção e análise das falas dos sujeitos pesquisados.

Com essa compreensão, a epistemologia qualitativa de González Rey (2005a) ofereceu melhores subsídios para que eu realizasse a pesquisa em questão, haja vista, permitir acessar a realidade dinâmica e processual do sujeito, juntamente com os seus sentidos subjetivos configurados na sua história de vida. Fato que, para quem deseja compreender a subjetividade, é fundamental.

A subjetividade como já mencionada funciona como um “ pilar de sustentação”, um alicerce, sob o qual toda a percepção da realidade e do ser humano deve ser analisada.

minha casa é bonita (minha casa é bonita)
morando aliada (morando com Holanda)



Conceito 29/09/06.

Pensando, então, neste alicerce, os PCN'S funcionam como tal, vez que esse norteia os professores quanto aos conteúdos a serem ensinados aos alunos. Assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.107), entende-se cidadania como participação social e política, bem como o exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Essa concepção leva, no dia-a-dia, à adoção de atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, quando respeita o outro e se exige para si o mesmo respeito.

As falas dos participantes dessa pesquisa mostram que, para que um adulto em fase de escolarização possa compreender melhor a realidade que o cerca; possa agir de forma crítica e consciente; possa participar das mudanças e transformações que vêm ocorrendo no mundo ao seu redor - como defende Paulo Freire - é necessário que todos os

conhecimentos lhes sejam apresentados de forma problematizadora, buscando a reflexão e a conclusão.

Daí, a importância de se compreender a consciência como um núcleo de significação para o processo de aprender. Para tanto, trago alguns indicadores que nos propiciarão discutir essa temática.

Núcleo de Significação IV - Alfabetização como consciência.

Indicadores:

- reconhecimento e superação da situação de oprimido;
- mudança de emprego;
- indignação;
- escolha dos temas para estudo;
- construção de objetivos;

Sentido subjetivo: saber o que quer significa ter dignidade.

Como dizia Paulo Freire (1993), somos seres eternamente inacabados. Estamos sempre aprendendo e conhecendo. Nesse processo, interagimos com as nossas próprias preferências e saberes, bem como consideramos as preferências e os saberes dos outros, em uma relação dinâmica e interminável.

Ainda de acordo com este autor, existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo, pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes e exige deles novo pronunciar.

Isso só é possível quando o sujeito se posiciona, quando mostra que tem consciência dos seus atos. Consciência entendida aqui como a define Freire (1987) significa ter esclarecimento sobre algo necessário ao nosso aprendizado. Significa ser no mundo e do mundo.

Assim trago, a seguir, um dos relatos de Nonato, que se sucedeu após discussão sobre os direitos trabalhistas em um dos encontros-aula. Esse relato, carregado de sentido e constituído de uma emocionalidade, favoreceu outras construções subjetivas. É importante ressaltar que, em função da atitude de Nonato, recebi uma ligação de sua patroa questionando-me sobre o que acontecera nos encontros-aula, pois ele havia pedido demissão do seu emprego. Contudo é importante relatar como isso ocorreu:

Certo dia, antes do início do encontro-aula, Nonato dirigiu-se a mim e falou: *“professora, saí do meu emprego, mas vou continuar vindo às aulas”*. Quando perguntei pelo motivo da demissão, ele simplesmente relatou: *“Não estava me sentindo bem, arranjei outro serviço, o trabalho é o mesmo, talvez até um pouco mais, mas vou me sentir melhor”*... Perguntei sobre o salário, se seria maior. Ele respondeu que não, que o importante era *“se sentir bem”*.

Essa mudança de comportamento de Nonato evidencia que os seus interesses se mantiveram vivos, assim como seu grupo de relacionamentos. Houve uma reorganização de sentidos subjetivos que lhe permitiu recuperar suas diferentes relações com a vida, numa perspectiva diferente do cotidiano e de seu próprio lugar nesse cotidiano.

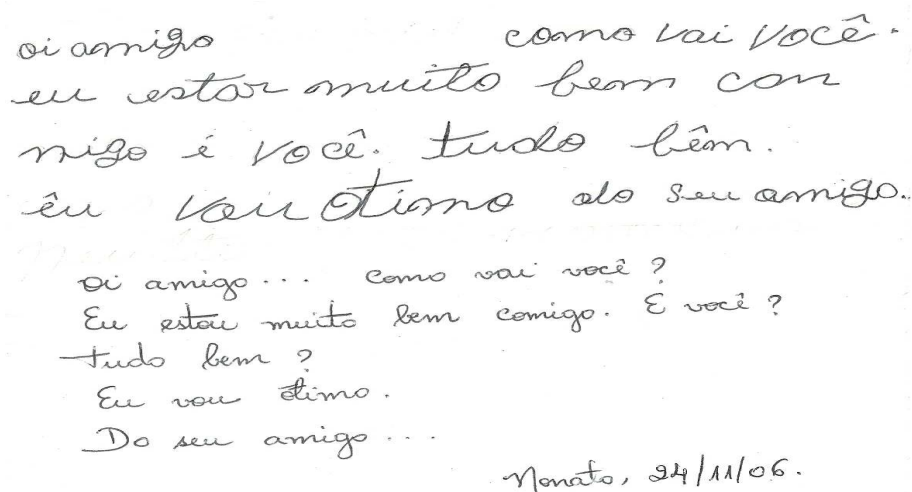
Notamos um conflito entre um projeto como pessoa, o desenvolvimento de um modelo a ser alcançado pela pessoa e o que de fato ela é. Na sua fala, evidencia-se o valor que ele sente como pessoa e o direito que atribui a si mesmo, o que é fundamental para alcançar os objetivos almejados e enfrentar a situação que vive atualmente. Resulta

interessante sua reflexão quanto à questão da justiça, que pode estar associada a uma nova configuração subjetiva relacionada à experiência vivida.

Com esse relato podemos destacar o posicionamento ativo do sujeito, sua capacidade de decisão, que ficou submersa por muito tempo e que, finalmente transcendeu, produzindo novos sentidos em sua vida.

A conformação do indivíduo a determinada situação ocorre, muitas vezes, pela falta de conhecimento. Porém, ao se sentir lesado, o sujeito reage, produzindo novos sentidos que propiciarão a constituição de um novo modo de viver e ver a vida.

De acordo com Paulo Freire (1987) essa transformação só foi possível porque o sujeito percebeu de forma lúcida a sua inserção na realidade, na situação histórica que o levou à crítica da própria situação, e conseqüentemente, ao ímpeto de transformá-la. Logo, Nonato chegou a este saber por um ato de reflexão e de ação.



oi amigo como vai você.
eu estou muito bem com
você e você. tudo bem.
eu vou ficar do seu amigo.
oi amigo... como vai você?
Eu estou muito bem comigo. E você?
tudo bem?
Eu vou ficar.
Do seu amigo...
Nonato, 24/11/06.

Por situação parecida também passou Jorge, que demonstrou necessidade de relatar o que acontecera consigo ao longo de sua vida. Jorge também sentiu na pele a falta que os estudos fazem e por isso tentou estudar em Senador Canedo, cidade mais próxima da vila (14 quilômetros). Apesar de trabalhar o dia todo, a busca pelo conhecimento

constituía-se em um incentivo para Jorge estudar. Logo, o cansaço não era empecilho para que Jorge fosse à escola. Mas certas especificidades não eram observadas e isso fez com que Jorge acabasse desistindo de frequentar as aulas, como ele mesmo descreve:

“Comecei a estudá no Canedo [cidade], mas tava muito difícil. O ônibus passava muito cedo e os meninos gritavam demais, tinha até dor de cabeça. Sem contar que eu chegava muito tarde (meia noite), ficava cochilando lá na escola, sabe, então eu desisti. Eu acho que tem que abri a escola aqui na nossa região. Nós precisa de estudá, e é obrigação da prefeitura abri a escola à noite pra nós”.

Essa fala evidencia a capacidade crítica do sujeito, sua capacidade ideativa, essa possibilidade de estar permanentemente em um fluxo de pensamentos que se desdobra de formas diversas e que é suscetível de adquirir significados diferentes quanto a si mesmo e à sua vida. Tal frase se integra como um indicador da sua posição ativa como sujeito em relação à sua vida e às circunstâncias, bem como se constitui carregada de sentido subjetivo.

Observa-se, nessa expressão de Jorge, que o ideal social estimulado por muitas vias, sobretudo as desenvolvidas no contexto escolar, entrou em contradição com o seu eu, o qual mostrou-se único, singular, mas que não foi considerado pelas pessoas que respondem pela educação local. Percebe-se então a tensão entre o sujeito que se reafirma em seu espaço e a subjetividade social que se apresenta em um modelo universal e excludente.

Por isso comungo do pensamento de Paulo Freire (2000) quando pontua que a nossa presença no mundo implica escolha e decisão. Assim, não deve ser uma presença neutra, pois temos a capacidade de observar, de comparar, de avaliar para decidir, para

escolher, para intervir na nossa vida e na vida da comunidade, pois assim exercemos nossa cidadania.

Sai pa pacia não gostei
do passeio aí eu voltei
pacaria i pensei
Bem melo.

Sai para passear, não gostei do passeio,
aí eu voltei para casa e pensei, foi bem
melhor.

Jorge, 17/11/06

Paulo Freire (1997, p.66) acrescenta: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão”.

Assim para fazer o que Paulo Freire defende e no que eu também acredito, julgo necessário ouvir e intervir no processo de aprendizado e de desenvolvimento dos participantes.

Com essa compreensão, trago o posicionamento de Soraia que, do mesmo modo que os demais sujeitos, aprendeu a se posicionar e a defender os seus direitos.

Soraia informou que como não pagava a escola para os filhos não se sentia com direito de cobrar um ensino de qualidade para os mesmos. Então do jeito que a escola ensinasse ela achava bom. Com o passar dos encontros-aula, esse posicionamento de Soraia modificou-se, pois percebeu que o não pagar era subjetivo. Ela pagava sim, através

de impostos, tributos e, por isso, tinha o direito de reivindicar um ensino público de qualidade. Conta Soraia que num determinado dia foi chamada à escola para ouvir reclamações de seus filhos, mas que *“quem tinha que reclamar era ela pois seus filhos não sabiam nada, a escola não estava ensinando nada para eles”*. *“Esperei a diretora falar tudo que ela queria, depois eu comecei a falar. Disse tudinho o que tava engasgado e ela me olhou com medo. Também eu tava nervosa, (...). Para cobrar elas são boazinhas, mas para ensinar, não fazem nada. Ah chega, sô! Tô cansada de ouvir que a culpa do menino não aprender é minha. Eu num sei ler mais eu quero que meus filhos aprendam. Foi à primeira vez que eu fiz isso, professora. Fiquei feliz, desabafei. Se precisar eu faço de novo”*.

Os trechos da fala de Soraia se mostram carregados de emoção. Certamente que o comportamento de Soraia mudou muito a partir dos encontros-aula. Aliás, parecia outra pessoa. Esse novo comportamento evidencia claramente, os tipos de emoções que ela experimentou na situação em que se encontrava. Soraia, ao expressar os fatos, relatando-os, deixava claro os sentidos produzidos diante da situação vivida. Situação esta que se configurou como sendo algo sem saída, mas que, após obter novos conhecimentos, foram reconfigurados, produzindo novos sentidos, que se tornaram geradores e motivadores para continuar no processo de alfabetização.

Muitas vezes as pessoas aceitam certas situações por desconhecimento dos fatos e somente depois que adquirem o conhecimento necessário é que se posicionam, como no caso de Soraia por exemplo. Daí a importância de proporcionar o esclarecimento, tirando o indivíduo da situação de ignorância para que o mesmo tenha acesso à cultura. Esse é um dos papéis do professor.

As emoções fazem parte de nossas vidas, daí que em tudo sentimos emoções que tanto podem ser boas ou não. Mas essas emoções também podem ter seus sentidos reconstruídos, reconfigurados, e isso se dá, mediante as construções nossas de cada dia. Isso acontece com qualquer pessoa e para ilustrar esse pensamento, apresento a seguir trecho da fala de Dionísio, que de forma bastante singular, mostra a contradição durante a expressão de sentimentos. Assim, Dionísio relatou:

“professora, quando a senhora explica, eu lembro das letras. Mais depois, quando eu chego em casa, eu esqueço”.

Dionísio revela uma preocupação: quando está na “escola” ele aprende; mas quando chega em casa, ele esquece. Ora, ao adentrar em casa, Dionísio se depara com os problemas cotidianos que, sem perceber, ocupam prioridade nesse momento da vida. Assim, sem que ele perceba, coloca em segundo plano o conhecimento e dedica-se a resolver os problemas familiares. Quando se lembra que precisa recapitular o conhecimento aprendido em sala de aula defronta-se com o esquecimento, com a dúvida. Ou talvez não consiga se desligar dos problemas domésticos, o que dificulta sua concentração nos estudos.

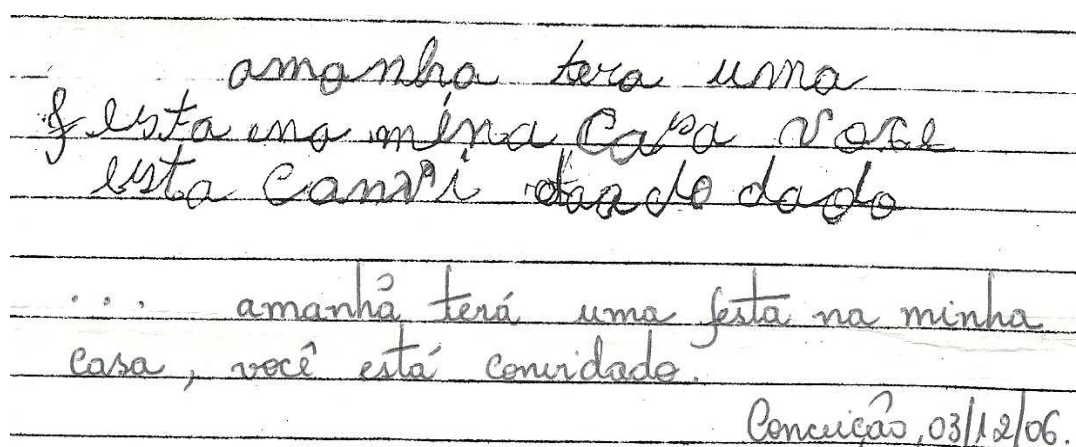
Contudo, Dionísio reconhece que essa situação é deficiente, logo se conscientiza de suas dificuldades, mas não as conhece, não as diferencia. Assim, ele quer que a professora/pesquisadora descubra para ele o que está acontecendo.

Então percebo, nessa fala de Dionísio, que o estudo se expressa mais uma vez como sentido subjetivo, apesar de Dionísio levantar outra questão subjacente aqui representada como um indutor direto do reconhecimento de suas limitações. Porém ao se articular a fala atual com as falas anteriores de Dionísio, descritas nesse trabalho, pode-se entender que essa fala representa um forte indicador do sentido subjetivo do conhecimento,

do estudo como necessidade. Isso pode ser vislumbrado mediante a significação a qual mostra-se representada em sua vida.

Nem sempre é possível que o indivíduo tenha consciência de suas ações. Trata-se de uma busca e faz parte do nosso processo de desenvolvimento. Logo, qualquer ato que venha a contribuir para que essa ação seja realizada é favorecedora desse processo. Isso se dá mesmo que essa construção venha constituída de desconfianças, inseguranças, pois esses comportamentos mostram-se como vieses que possibilitarão a chamada pela consciência.

Nesse sentido, Freire (1980, p.76) esclarece que o ser humano é um ser “concreto”, que existe no mundo e com o mundo, cuja consciência é aprendida e colocada em prática. Portanto, essa relação com o mundo se dá por meio da reflexão-ação, de forma contínua e construída numa relação permanente, na qual o homem, ao transformar o mundo, transforma a si mesmo.



amanha terá uma
festa na minha casa e
você está convidado

... amanhã terá uma festa na minha
casa, você está convidado.

Conceição, 03/12/06.

Essa transformação a que se refere Freire aconteceu de fato com Vera, pois, ao retomarmos a sua figura no início dos nossos encontros, nos deparamos com outra pessoa. Aliás, todos os participantes dessa pesquisa mudaram os seus comportamentos. Assim, a participação de Vera nessa discussão é oportuna e mostra-nos a riqueza empírica dos fatos.

Vera, pessoa humilde, de criação conservadora, certo dia, durante um dos encontros-aula, chamou-me até a sua carteira e disse:

“professora, ando cansada, sabe. Meu filho chega lá em casa, faz a maior bagunça, nem sequer arruma, fica tudo pra mim limpar. Às vezes eu tô estudando, sabe, olhando o que a senhora me insinou, aí eles quer que eu pare para fazer comida pra eles. Mas eles têm a casa deles e eu já arrumei tudo, tudo ta limpinho. Então, antes eu num falava nadinha, era boba, fazia o que eles queria. Meu véi brigava comigo, dizia que eles é que devia fazer pra mim, por que eu já trabalhei muito. Mais eu quiria agradar, então eu fazia. Agora eu acho que meu marido tá certo. Eu acho que tô ficando com o coração duro. A senhora acha que eu tô certa? Tenho medo de ser castigada...”

Esse relato evidencia momento conflituoso entre aceitar uma situação desconfortável e impor-se como sujeito. Vera sente que precisa mudar seu comportamento, mas está apreensiva, sem saber se deve mudá-lo. Essa questão leva-me a pensar que Vera começa a questionar certas configurações subjetivas dominantes em sua vida, pois aprendeu que é obrigação da mulher cuidar da casa, do marido e dos filhos. Foi assim que vivenciou e experimentou durante toda a sua vida, durante 70 anos. De repente, se vê querendo não mais seguir esses princípios, apesar de já tê-los quebrado quando se permitiu participar da pesquisa. Porém, agora, quando sua atitude influencia a vida de seus filhos, sente-se insegura, o que é normal e necessário para o seu processo de desenvolvimento.

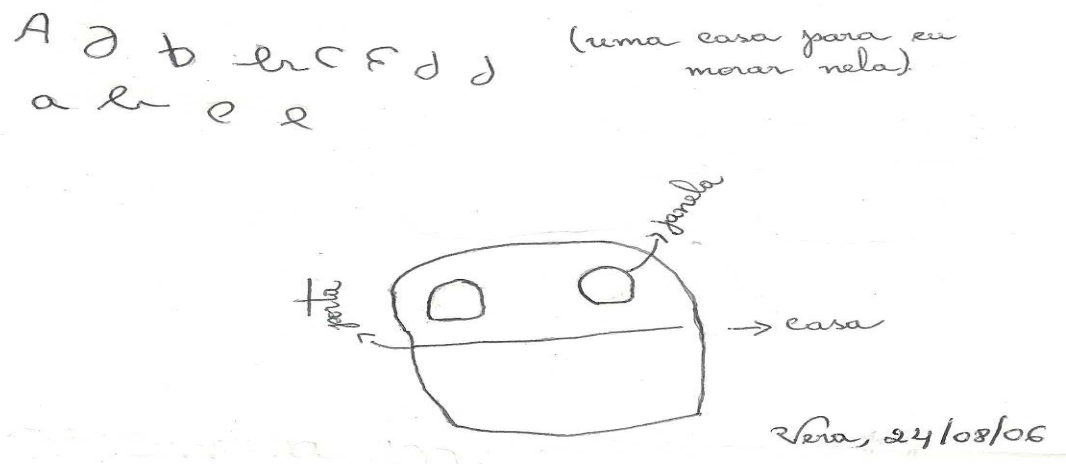
Notamos como Vera se percebe como pessoa, como toma consciência de seu lugar em relação aos filhos e à família. Logo na sua fala aparece um sentido subjetivo fortemente associado à construção de gênero em nossa cultura: a mulher como símbolo de entrega e de serviço. Compreendo então que esse sentido subjetivo fora constituído em sua história pessoal transmitido culturalmente.

O passado aparece em uma dimensão de sentido associada a comentários de Vera sobre a família, o que demonstra uma forte necessidade afetiva cuja constituição subjetiva ainda é impossível desvendar, pois não temos informações suficientes para fazermos tal análise. O que vemos, em suas posições como sujeito, consiste em um amadurecimento e um esforço intencional para poder enfrentar as dificuldades do dia-a-dia.

Logo, se pode pensar que a sensibilidade de Vera e os seus valores morais estão muito comprometidos com a percepção que tem de si própria, com os sentidos subjetivos construídos e em construção.

Quando Vera me questiona sobre a sua ação, ela espera uma aprovação ou reprovação como uma forma de saber o que deve fazer. Sinto que Vera tenta retirar de si a responsabilidade de suas opções para, novamente, ter argumentos que diminuam a sua culpa, como fez durante toda a sua vida. Por exemplo, justificando que não estudara porque o pai não deixava. Assim, a conscientização que esperamos de Vera mostra-se imersa nas suas decisões. Portanto, é interessante perceber que a sua capacidade volitiva é parte de uma configuração subjetiva que integra o conhecimento, seus afetos e sua motivação social.

Nesse ínterim comungo do pensamento de Freire (1994, p. 46) quando afirma que uma das tarefas mais importantes da prática educativa consiste em propiciar condições para que cada um se assuma como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva e capaz de amar.



Objetivando dar continuidade ao estudo, prossigo seguindo os princípios epistemológicos da teoria da subjetividade de González Rey (2005a) e descrevo trechos da fala de Conceição que contribuíram com a temática. Conceição como se sabe é evangélica, freqüentadora assídua da igreja. Aliás, o incentivo maior para estudar foi o desejo de ler uma pregação na igreja para os fiéis. Isso posto, percebe-se que Conceição, ao escolher os textos e as atividades, selecionava material que tivesse a ver com a sua religião, mas ela não se importava, por exemplo, com as escolhas dos colegas. Num certo dia, como de costume, sentou em sua carteira e retirou a Bíblia da bolsa e iniciou a sua leitura. Lia baixinho, só com os olhos. Percebi que ela, ao mesmo tempo estava atenta à conversa de Jorge e Dionísio que falavam de uma festa que ia acontecer por aqueles dias na região. Folheando a Bíblia e sem olhar para os demais Conceição comentou:

“Essas festas são um perigo. Eu mesma fico com medo de sair de casa quando tem esse tipo de festa. É uma gente esquisita, música barulhenta, uma verdadeira falta de consideração. Muita menina e menino novo bebendo. Sempre dá polícia. Só vai acabar essas festas quando acontecer algo muito, muito grave. Mais eu sei que tem muito dinheiro em jogo, já tentaram acabar com as festas, mas não conseguiram.”

A festa a que Conceição se referia é a “*have*”. Aliás, de fato, este tipo de evento incomoda os moradores da região, seja pelo horário, som, ou clientela. São muitos os registros de ocorrência e pedidos para a não realização destas. Os demais sujeitos concordaram com a sua expressão, mas mudaram de assunto e o encontro-aula continuou com as atividades propostas.

O que trazemos como uma fala representativa da consciência do sujeito está na expressão de Conceição quando pondera que tem muita coisa em jogo durante esses momentos de entreterimento. Esse pensamento significa dizer que ela tem uma compreensão clara de que existem interesses dominantes por trás de um tipo de festa como essa.

Na fala de Conceição e na forma de sua expressão, cabisbaixa, voz amena, dá para perceber a emotividade e os processos simbólicos que desenvolveu frente a esse tipo de evento. Assim, penso que ao relatar que “tem até medo de sair de casa quando tem esse tipo de festa”, isso significa que os sentidos subjetivos constituídos não são os que ela gostaria de escolher para si e para os outros. Certamente que o sentido subjetivo da religião, como sendo um sentido dominador em sua vida, estimulou o seu posicionamento, mostrando-se uma pessoa ativa e consciente.

Essa consciência de que falo repercutiu também em outros momentos dos encontros-aula, ou seja, não se tratou de um fato isolado. Portanto, compreender que a consciência é um estado significa acreditar, em conformidade com Freire, (2000, p.112) que “pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo para mover-se, inteligir e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, aprender, ensinar, fazer ou não coisas, idear,

viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disso é capaz, tornando-se elementos imprescindíveis para que a consciência seja, de fato, alcançada”.

Também compartilho do pensamento desse autor quando afirma que, quando o sujeito verbaliza o seu pensamento, ele toma consciência da sua situação. Consciência essa que lhe proporcionará a mudança.

27 de outubro de 2006
boa tarde

Meu caro amigo José
É com muito prazer que a gente se
encontra aqui para aprender coisas boas.

Dionísio, 10/08/06

5. 2 Princípios de uma proposta de alfabetização de adultos com foco no sujeito

Trata-se de um segundo momento de construção das informações na qual os recortes analisados enriquecem os núcleos de significação que caracterizaram o modelo teórico apresentado ao final da primeira parte desse trabalho. Vale dizer que esses núcleos seguem expressando sua viabilidade no processo de construção dessas informações.

Para González Rey (2002) exige-se uma cuidadosa e ampla elaboração das idéias e fatos procedentes do momento empírico. Assim, para se entender a expressão do sujeito, é necessário uma cuidadosa análise por parte do pesquisador.

Foi com esta premissa que parti para a construção dos núcleos de significação, conforme proposto por Aguiar (2007). Então dei seguimento a análise e interpretação, seguindo os mesmos passos utilizados no primeiro momento, quando busquei compreender os sentidos de aprender para os alunos.

É importante salientar que, durante os encontros-aula, fiquei por vários momentos tão somente a observar os sujeitos da pesquisa. Isso se deu devido à riqueza das produções individuais, ou seja, por conta das diversidades de expressões, de construções. Percebia-se que cada momento era irreptível, único, envolvente, admirável, encantador. Registrar cada conquista, cada esforço, cada desejo, cada vitória, tudo isso me proporcionou sentir como parte desse processo, dessa construção.

Assim percebia-se que a minha subjetividade como professora-pesquisadora se entrelaçava com a subjetividade dos participantes da pesquisa. Para tanto, os sentidos construídos, nesses momentos, apesar de serem individuais, mostravam-se constituídos coletivamente. Dado importante quando do registro das observações, no diário de campo, foi de que os sujeitos da pesquisa faziam questão que as suas especificidades fossem levadas em conta. Portanto, na tentativa de expor essas ações, descrevo a seguir posturas dos sujeitos participantes da pesquisa.

Há que se considerar que os fatos registrados são indicadores de sentido sobre o processo de ensinar e aprender. Esses são também indicadores de sentido sobre autonomia e cidadania. Logo, podemos pensar nestas categorias como produtoras de novos sentidos subjetivos. Além do que, ali se articulam significados por meio das interações entre os sujeitos, desenhando um movimento permanente e dialético.

Nesse processo de análise é fundamental reconhecer que a escola, a família, a empresa são espaços de constituição pessoal que circunscrevem a trajetória de cada

indivíduo. Nesses espaços, como em outros não citados, a subjetividade da ação de ensinar e aprender, produzem resultados diferentes, haja vista a singularidade do sujeito. Nessa perspectiva não é possível ensinar – aprender de forma linear, por estímulo-resposta. Ao contrário dessa postura, é preciso construir.

Quando comecei a desenvolver o trabalho empírico, levei em conta as aspirações, desejos, medos, angústias, experiências e recordações positivas e negativas relatadas pelos sujeitos da pesquisa. A partir disso, fica evidente, que as observações e as conversações realizadas antes, durante e depois dos encontros-aula foram de suma importância para a realização deste trabalho. Isso posto, trago a seguir os núcleos de sentido construídos pelos participantes da pesquisa sobre a proposta de alfabetização. Vale ressaltar que não foi a nossa intenção, durante nosso trabalho de pesquisa, construir um modelo para alfabetizar adultos. Mas certamente foi intencional a construção de meios que considerassem, tanto a subjetividade dos envolvidos no processo de ensinar e aprender, quanto o desenho da subjetividade social da qual faziam parte. Logo, tudo isso nos dita a tarefa de divulgar essa elaboração como um suporte à prática pedagógica que priorize o sujeito nesse processo.

Por isso, acredito ser relevante destacar os núcleos de significação construídos no decorrer da pesquisa pelos participantes para que a compreensão do que acabo de informar aconteça.

I – Alfabetização como valorização da cultura;

II – Alfabetização como palco para alunos sujeitos de desejos;

III – Alfabetização como momento de problematização;

IV – Alfabetização como espaço dialógico;

V – Alfabetização como respeito às diferenças.

Há que se perguntar como foi possível descobrir isso. Ora, durante as observações no decorrer dos encontros-aula e das conversações que fluíam durante esse processo, fui anotando os pontos que eu considere indicadores de sentido e, posteriormente, fui classificando-os, juntamente com as falas dos sujeitos. A intenção foi a de confirmar ou refutar a minha hipótese. Percebi, então, que todos os envolvidos tinham destacado tais indicadores sobre a nossa proposta de alfabetização, fosse em um grau maior ou menor. Mais do que isso, haviam construído um sentido sobre o processo de alfabetização que, conforme discutido com os participantes, se diferenciava das propostas por eles conhecidas e/ou vivenciadas.

Para uma melhor compreensão desses núcleos, descrevo a seguir os indicadores observados e os sentidos subjetivos produzidos.

Núcleo de Significação I - **Alfabetização como valorização da cultura.**

Indicadores

- Assuntos abordados relacionados à família, antes, durante e depois das aulas.
- Contexto valorizado;
- Acontecimentos envolvendo a região trazidos para dentro da sala de aula;
- Linguagem adotada pelos moradores da região como foco de discussão;
- Discussão de valores culturalmente aprendidos.

Sentido Subjetivo: respeitar as origens significa respeitar a pessoa.

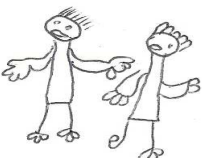
Esses indicadores sugerem que havia, entre os participantes da pesquisa, cumplicidade. Tal fato era demonstrado por meio do vínculo e da confiança um no outro.

meu amigo eu gostaria de saber
 como vai você e sua família
 Estou bem graças a Deus
 Meu amigo ... eu gostaria de saber
 como vai você e sua família.
 Eu estou bem graças a Deus.
 (Dionísio, 21/11/06)

Também nos reporta a pensar que aceitar a própria cultura significa aceitar-se como se é, o que fortalece e estimula o indivíduo a participar dos acontecimentos, além de sentir-se valorizado.

Esse comportamento também nos possibilita reconhecer a importância em valorizar a bagagem cultural desses sujeitos, bem como de tentar preservar a sua auto estima no momento em que ele se encontra na “escola”, se encontra com um mundo letrado do qual ele percebe conhecer pouco. Além do mais nos proporciona também reconhecer que a linguagem padrão é apenas socialmente mais prestigiada, pois do ponto de vista da expressividade e do potencial comunicativo, todas as variações, inclusive as deles, são igualmente válidas.

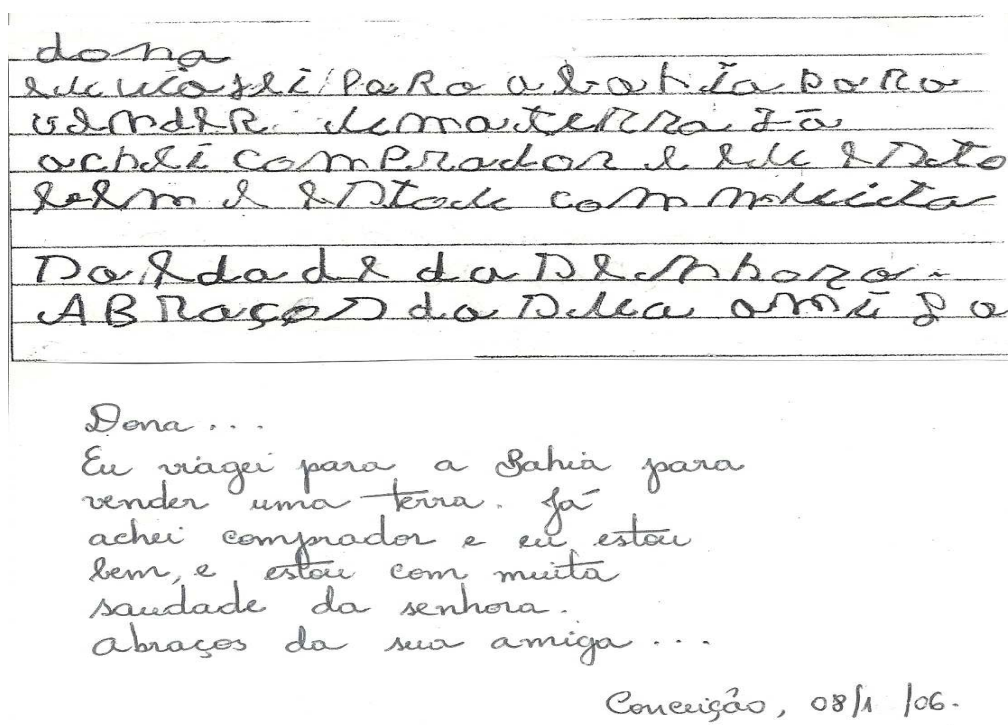
Aíavrangaiuna
 (minha família)



Esta é a minha
 família que eu amo
 muito. Amo muito.
 Sou muito feliz
 com ela.
 (Dionísio, 11/10/06)

E ilmiangentombis
 avnio mbuizmbenyaio

Assim, podemos perceber, como defende Paulo Freire, que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Logo, podemos dizer que os sujeitos aprendiam a partir de suas próprias vivências e experiências concretas de vida.



Certamente que as falas desses sujeitos denunciam o meio não escolarizado em que vivem, mas expressam também a sua cultura, o seu contexto. Portanto, reconhecer a fala como um instrumento de cultura significa reconhecer a expressão subjetiva do aluno que, por meio desta, atribui sentidos subjetivos ao que diz, ao que pronuncia.

Núcleo de Significação II- Alunos como sujeitos de desejos no processo de alfabetização.

Indicadores

- Participantes da pesquisa queriam foco no que eles queriam saber;
- Frequência total nos encontros-aula, e queriam que estes ocorressem também nos feriados;

- Desejo de maior tempo nos encontros-aula, inclusive sem intervalos;
- Respeito, admiração e gratidão pela professora/pesquisadora;

Sentido subjetivo: ser atendido no seu desejo indica ser querido.

O fato de desejarem aprender somente o que julgavam importante para si aponta-nos a autonomia desses sujeitos de se perceberem como co-responsáveis pelo processo de aprender. Além disso, enfatiza a percepção por eles produzida, a do espaço a eles possibilitado e esse como sendo significativo.

Outro ponto também percebido foi o fato de quererem aulas todos os dias, inclusive nos feriados. Isso nos reporta pensar sobre a produção de sentido que relaciona a alfabetização como o momento inteligível e significativo.

β
Betania me desculpe, me desculpe.
Jorge, 27/10/06.

Sobre as situações apresentadas que traduziam o desejo de não quererem intervalo nos encontros-aula, por acharem que perdiam tempo, vislumbro esse posicionamento como uma expressão subjetiva das configurações produzidas ao longo de suas vivências. Assim, penso que essas pessoas configuraram subjetivamente que já

perderam tempo demais. Daí agora aproveitarem maior tempo possível dos encontros-aula, tendo em vista a tentativa de recuperarem o tempo perdido ou talvez quisessem, com esta atitude, prorrogar o tempo em que estávamos juntos quando certamente apreenderiam mais conhecimentos. Sem contar o significado atribuído a esse momento em que se sentiam valorizados.

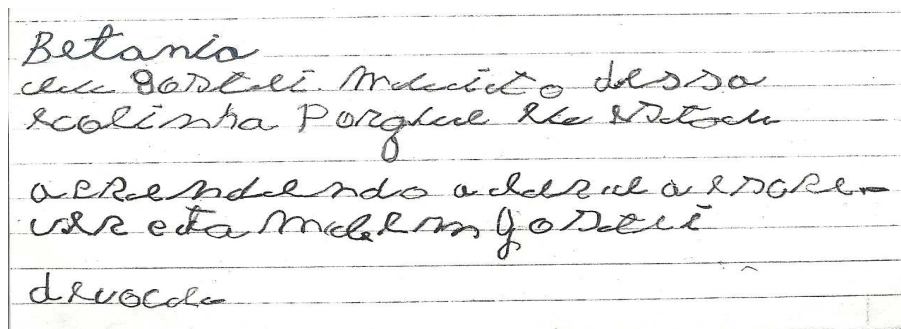
Betânia eu fui a um supermercado aí eu lembrei que tinha que fazer uma carta. Só lembrei de possíde um minutos só vi que eu fiquei surpreso depois eu vi que descobri que pensei que ficaria surpresa mas muito obrigado agradeço a compreensão.

Betânia, eu fui a um supermercado, aí eu lembrei que tinha que fazer uma carta. Só lembrei depois de uns minutos. Só vi que eu fiquei surpreso. Depois eu vi, que descobri, que eu pensei que você ficaria surpresa. Mas muito obrigado. agradeço a compreensão.

Nonato, 17/11/06

Quanto ao respeito, à admiração e à gratidão que demonstravam pela professora/pesquisadora, essas atitudes fizeram-me rever conceitos quanto ao papel do “professor”, os quais possibilitaram-me novas produções subjetivas a respeito do processo ensino-aprendizagem, pois somente após essa experiência foi que percebi que o importante

não é o que o professor pensa que ensina ao aluno; o importante é o que o professor aprende com ele.



Betania
eu gostei muito dessa
escolinha Portugal de Portugal
aprendendo a ler e a escrever
você está me ajudando
de verdade

Betania
Eu gostei muito dessa escolinha, porque eu estou
aprendendo a ler e a escrever, e também
gostei de você.

Conceição, 08/12/06.

Núcleo de Significação III- Alfabetização como momento de problematização.

Indicadores

- Problemas do bairro eram trazidos para a escola;
- Posicionamentos dos políticos da região eram constantemente discutidos;
- Temas sociais (saúde, educação, cultura, trabalho, moradia) presentes nas discussões;
- Posicionamentos sobre os problemas particulares e sociais vividos pelos moradores da região.

Sentido subjetivo: se posicionar reporta a entender o que está acontecendo.

Quando os participantes traziam para a sala de aula seus problemas e os da comunidade, vislumbro essa atitude como sendo uma reconstrução do saber. Pois ao descreverem e reconhecerem determinadas situações como problemas, demonstram que

estão conscientes de que a situação em que vivem na atualidade não é a mais favorável. Portanto está ocorrendo, por parte desses sujeitos, uma nova produção subjetiva.

Penso que ao transporem seus pensamentos estão modificando posturas e conceitos, além de se fazerem valorizados, de se sentirem sujeitos do processo, atuantes e participativos.

Núcleo de Significação IV - Alfabetização como espaço dialógico.

Indicadores

- Os sujeitos participantes da pesquisa interagiam entre si, sendo solidários e motivadores um dos outros;
- Os sujeitos participantes da pesquisa ficavam do início ao fim das aulas, atentos e dispostos.

Sentido Subjetivo: para aprender é necessária dedicação, interesse e solidariedade.

A forma de se comportarem uns com os outros nos encontros-aula demonstra a importância das relações constituídas, do vínculo, da desconstrução de sentidos subjetivos dominantes em determinadas etapas da vida, qual seja – a exclusão – a que foram submetidos muitas vezes. Além disso, permite-nos vislumbrar essa atitude como sendo decorrente da importância produzida por eles quanto à interação entre iguais, tendo em vista a aprendizagem. Trata-se de se ver no outro, de vivenciar o coletivo.

Comi oiali. Se. D.o. para

para do Sa SABER!!!
manis.

Oi amigo, estou te escrevendo para saber de você. Para dizer que você faz falta demais.

Jorge, 20/10/06.

Sobre permanecerem nos encontros-aula, atentos e dispostos, essa atitude nos leva a pensar, a partir das observações no decorrer dos encontros que, como eram eles que escolhiam os temas trabalhados, a curiosidade e a criticidade como uma produção de sentido foi se constituindo no decorrer desses encontros.

Um dia amanheci muito triste, aí resolvi eu sair para tomar uma cerveja depois fui e de lá a e fui para casa ameno

um dia amanheci muito triste, aí resolvi sair para tomar uma cerveja. Depois eu fui embora para casa, aí fui passear com os meninos.

Dionísio, 10/11/06.

Núcleo de Significação V - **Alfabetização como respeito às diferenças.**

Indicadores

- Desejo de ser atendido individualmente;
- Os participantes da pesquisa eram muito unidos, esperavam um pelos outros;
- Respeito aos limites de cada um.
- Evidência e reconhecimento do esforço do colega para aprender.
- As ações dos sujeitos participantes para com os colegas evidenciavam projeção. Faziam o que gostariam que lhes fizessem.

Sentido Subjetivo: ser visto como uma pessoa com especificidades e, consideradas essas, proporciona ao sujeito sentir-se acolhido, respeitado.

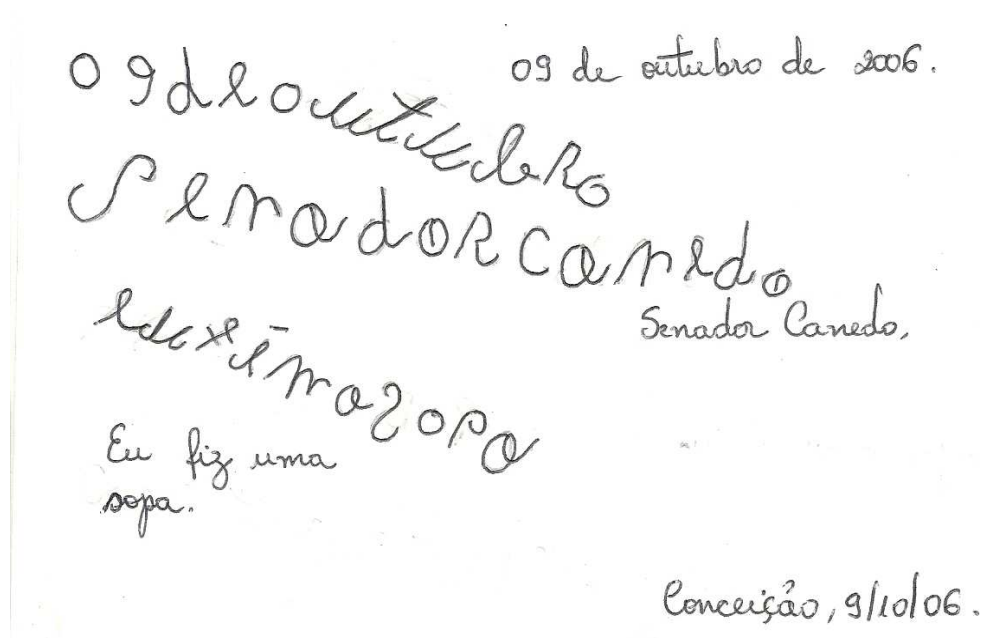
Esses acontecimentos nos reportam à aceitação das diferenças e ao respeito à diversidade e também pode ser um indicador do sentimento de vergonha em mostrar aos demais o que não sabiam.

Fui em Goiânia pegar um documento.
Voltei e cheguei cansado demais da viagem de Goiânia.
degoi
coltragi

Jorge, 24/11/06

Então, essas ações refletem-se como configurações subjetivas por eles vivenciadas. Mas significa também que essas ações podem ser reconstruídas, resultando

em novos sentidos durante o processo de ensinar e aprender, haja vista a singularidade de cada sujeito e os sentidos produzidos diante de cada situação vivenciada.



09 de outubro de 2006.
09 de outubro de 2006.
Senador Canedo
Senador Canedo,
Luziânia
Eu fiz uma
sepa.
Conceição, 9/10/06.

No entanto, é preciso esclarecer que nesse momento da pesquisa os sentidos subjetivos e as configurações subjetivas produzidas constituíram-se em um momento ímpar, posto que me permitiram vislumbrar tais indicadores. Então, posso dizer que a experiência, a interação, as observações, a escuta, o trabalho propriamente dito foi se constituindo como um elemento imprescindível à compreensão do sujeito e do processo ensino-aprendizagem, sobretudo os sentidos e as configurações subjetivas dos adultos em processo de alfabetização.

Durante a pesquisa, o entrelaçamento das subjetividades social/individual foi uma constante, bem como a produção de novos sentidos. Tal imagem se configura desde a ocasião em que visitei um a um dos participantes da pesquisa. A partir de então, percebi que houve uma constituição subjetiva, tanto do lado dos pesquisandos como por parte da pesquisadora. Essa constituição foi decorrente do entrelaçamento simbólico e emocional dos sujeitos, que ao se perceberem como parceiros, produziram sentidos à pesquisa.

Como se pode observar, a pesquisadora-professora trabalhou a “pedagogia do oprimido”, fazendo-os perceberem a si próprios para, posteriormente conseguirem atingir a mudança. A partir dessa proposta de trabalho, que tem Paulo Freire como precursor, alfabetizar significa aprender a dizer a sua palavra, expressar o seu pensamento. Assim, como descreve Freire (1987), “a pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não humanitarista, pode alcançar este objetivo”. “Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização” (p. 41).

Assim, é inconcebível alfabetizar sem compromisso social, sem fazer parte desse processo, sem se sentir parte. Para tanto reconhecer a subjetividade como constituinte e constituidora do homem reporta à realização da pedagogia da libertação. Libertação de configurações subjetivas fortalecedoras da exclusão, de sentidos subjetivos favorecedores da negação, da impotência, da inferioridade. Libertação para a aceitação do diferente, do real e do imaginário, do ser e do fazer, do acreditar e do conseguir, do querer e do construir.

Nessa proposta de trabalho o importante é o processo de transformação. O surgimento da subjetividade enquanto mediadora da mudança, da superação, do surgimento de um homem novo, concreto, único, singular, coletivo, social, ativo, político, aprendente, livre.

O natal como era
uma festa boa
bonita tem muita
e tro tro de prese
As casas e lindas
A família fica
familiarizada
toda unida

O natal é comemorado no dia 25 de
dezembro. É uma festa boa, bonita. Tem
muita gente. tem troca de presente.
as casas ficam lindas.
a família fica toda unida.

Jorge, 11/12/06

Neste trabalho ficou claro e notório que os assuntos abordados em sala durante os encontros-aula foram assuntos espontâneos que emergiram subjetivamente. Com isso, podemos dizer que a sala de aula é um cenário social com características individuais, portanto interativo, produtor e reproduzidor de sentidos subjetivos. Daí, ser uma das atribuições do professor perceber o que leva o aluno à escola. O que esse aluno busca, na intenção de que não se aumente a distância entre o real e o ideal. Cabe ainda ao professor ser flexível, tendo boa relação com a turma e com cada um. Portanto é impossível se manter professor adestrador, haja vista ser-nos imperativo o envolvimento e a participação no processo de ensinar e aprender. Quanto às características gerais dos participantes, podemos apontar que conforme os levantamentos oficiais constantes no corpo deste

trabalho e as pesquisas já desenvolvidas, ainda predominam como analfabetos as pessoas da zona rural. Assim, vislumbramos que a educação ainda mostra-se excludente e seletiva, haja vista as oportunidades regionais. Mais do que isso, na nossa pesquisa evidenciou-se que o analfabetismo é um problema geográfico, geracional, cultural e histórico.

Geográfico – são nas camadas populares pobres, marginalizadas, oprimidas e excluídas que se encontram os analfabetos. A EJA tem como sujeitos as camadas rurais, urbanas marginalizadas, essas excluídas dos espaços, dos bens das cidades, como por exemplo, Senador Canedo-GO .

Geracional – apesar de existirem jovens analfabetos ainda predominam os adultos e idosos como aqueles que não sabem ler e escrever. Esse fato em grande parte ainda é desconsiderado pelas políticas públicas, visto que oferecem a EJA – Educação de Jovens e Adultos, esquecendo-se de que o processo de desenvolvimento intelectual é diferente. Vez que, o idoso, ou até mesmo os adultos não se sentem bem numa sala de aula com jovens, onde segundo eles os valores, objetivos e expectativas divergem dos seus. Sem contar que muitos desses adultos e idosos sentem vergonha de freqüentar a mesma sala de aula de jovens. Assim sentem-se excluídos ou são verdadeiramente excluídos, como relatou Jorge nesta pesquisa.

Cultural – os analfabetos homens e mulheres compartilham as mesmas experiências, os mesmos motivos que favoreceram a falta de estudo, mostrando que estudar é constituído socialmente, culturalmente, de geração a geração.

Histórico – os princípios e concepções que inspiraram e nortearam a EJA são os mesmos da década de 60, 70. Assim, ainda se fazem presentes, a exclusão, o desemprego, a miséria, a fome, a luta pela moradia, pelo trabalho, pela vida, pela

dignidade, pela libertação. O que nos reporta pensar as políticas públicas oferecidas à população como sendo insuficientes e desprovidas de compromisso social.

Esse trabalho de campo exigiu dinamicidade, construção e elaboração constante de idéias, objetivando “atingir” o sujeito e não apenas descrevê-lo. Para tanto, fez-se necessário compreender que os aspectos sociais, afetivos e cognitivos compõem a subjetividade social/individual do sujeito. Daí, visualizar a pesquisa como um campo de estudo da Subjetividade.

Portanto, nessa pesquisa as conversações evidenciaram esse entrelaçamento, sobretudo os desdobramentos simbólicos que, por sua vez, são fontes de novas emoções, que se mantêm em desenvolvimento dentro de um processo de sentido subjetivo diferente, novo.

Para Martinez (2006) o professor, na sua condição de sujeito, ao planejar e ao desenvolver o seu trabalho pedagógico, o executa a partir de suas configurações subjetivas, das características do contexto em que tem atuado, bem como da subjetividade social que a concretiza. Essas reflexões explicam a necessidade em mim constituída de querer compreender a dinâmica da pesquisa. Além do mais, me possibilitou refletir a prática comumente executada nas turmas de alfabetização para jovens e adultos, especialmente as por mim observadas enquanto diretora de ensino e práticas pedagógicas do município de Senador Canedo-GO.

Há que, aqui, acrescentar que as minhas observações possibilitaram perceber a mecanicidade do processo ensino/aprendizagem. De tal forma isso me atingiu que o sentido produzido foi de repúdio, de revolta. Como conseqüência, repudiei os modelos pedagógicos configurados até então. No entanto, vale dizer que foi exatamente essa experiência que me proporcionou novas construções, novos sentidos subjetivos totalmente

avessos aos modelos e propostas de alfabetização para jovens e adultos que ainda circulam entre nós.

Foi aí que me deparei com uma construção coletiva e única ao mesmo tempo. Coletiva no sentido de querer fazer parte do grupo e, única, no sentido de respeitar as diferenças. Daí por diante, o processo de aprender se tornou mútuo. Desenvolveu-se um compartilhamento de sentidos rumo à mudança, às novas produções, às novas significações, novos sentidos.

Assim, enquanto professora-pesquisadora julguei imprescindível fazer parte dessa construção, desse processo. Do processo de aprender junto. Além do que, ao ressignificar o sentido da relação pedagógica, ressignifiquei meu modo de agir, de pensar, de sentir, de querer, de ser.

Interessante que este comportamento também ocorreu com os sujeitos participantes da pesquisa, visto que, por várias vezes, comentaram sobre a diferença entre os nossos encontros-aula e as aulas obtidas pelos seus filhos, e até mesmo entre as aulas idealizadas por eles próprios. Portanto, houve a diferença, ou seja, fizemos de maneira diferente. Nas nossas diferenças nos tornamos iguais – sujeitos históricos, sociais, políticos, ativos, emocionais, aprendizes. E, na nossa igualdade como pessoa de direitos e deveres, percebemo-nos diferentes, singulares, únicos.

De acordo com Trevisan de Souza e Placco (2006), quando o formador considera a subjetividade, ele é chamado a acolher o complexo, o diverso, o efêmero e a exceção, a contradição, o paradoxo. A partir daí esse formador se sente obrigado a abandonar suas certezas rumo à formação.

Podemos, ainda, conforme González Rey (2005a), afirmar que a subjetividade social da escola, como contexto social específico, está perpassada pela subjetividade social de outros espaços sociais. Nesse sentido, na subjetividade social de uma “escola concreta” expressam-se sentidos e significados da sociedade em um sentido mais amplo e também da família e da comunidade como espaços sociais, intimamente vinculados ao espaço escolar.

Diante disso, sinto-me mais uma vez angustiada, agora pelo que tem traduzido a nova experiência, haja vista, a sua complexidade. Preocupa-me o fato, desses adultos e idosos que nunca estudaram, a partir de suas experiências, sobretudo, as relatadas aqui, produzirem sentidos subjetivos “aversivos” à escola, pois apesar de terem uma experiência positiva, durante esse processo por nós construído, isso não garante a permanência e a continuidade de seus estudos. Talvez esta experiência possa até ser um elemento de descontinuidade, de ruptura, uma vez que infelizmente a prática pedagógica, atualmente desenvolvida por algumas escolas para essa modalidade de ensino, propiciar muito pouco, ou quase nada ao sujeito.

Para já compor reflexões sobre essa questão, trago algumas observações realizadas durante visitas a algumas escolas que tinham dentre suas propostas, alfabetizarem jovens e adultos. Essas observações, de pronto, instigaram-me a não cometer os mesmos erros por eles cometidos. Erros por mim considerados, haja vista o sentido subjetivo que produzi diante das situações vivenciadas.

Percebe-se que tais práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e por mim observadas limitam, estagnam e desconsideram o processo de construção do aprender/saber. Esse posicionamento refere-se à postura de alguns professores frente às indagações dos alunos, cujos comportamentos autoritários e unilaterais denunciavam: de

um lado, o papel do professor como o que sabe tudo e, de outro, o papel do aluno como o que não sabe nada.

Outro ponto que pude observar durante essas visitas foi a recusa do professor em mudar suas práticas pedagógicas, revelando-nos uma postura acrítica, desprovida de compromisso e ausente de fundamentos teórico-práticos de uma alfabetização que vise à formação plena do sujeito. Além do que foge totalmente do que defende Paulo Freire.

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estático, 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, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (Freire, 1987, p. 66).

Essas experiências possibilitaram-me produzir sentidos subjetivos favorecedores do compromisso ético e social, do respeito mútuo, sentindo-me parte integrante dessa construção do processo de alfabetização de adultos. Nessa composição, percebi que ensinar não significa instruir, repassar informações. A ação do professor está para além disso. Assim, deparei-me com a importância da relação professor-aluno; da construção e desconstrução desse contato. Comecei então a observar com mais intensidade os vínculos construídos, os relacionamentos. Isso devido meus olhos fitarem sempre o eu social. Conforme González Rey (1995), a comunicação interativa é muitas vezes desvalorizada pelo sistema de ensino, apesar de fazer parte da atividade humana. Esse que prioriza apenas a aprendizagem de conteúdos concretos.

Podemos verificar isso desde o formato da sala de aula: as carteiras escolares – uma atrás da outra, enfileiradas; ou pela fala de alguns professores, como, por exemplo “*a tarefa é individual*”, “*vamos fazer silêncio*”, “*a prova não é de consulta*”. Essas posturas nos levam a pensar que, ao proibir os alunos de se falarem uns com os outros, durante a aula, além de não permitir a interação social, essa ação inculca o individualismo, a competição, produzindo sentidos subjetivos reforçadores da exclusão e desfavorecedores do processo de ensinar e aprender.

Pude perceber, diante das minhas experiências que infelizmente, essa prática tornou-se natural no contexto educacional. Isso se dá por exemplo, quando os professores nem percebem que ao privilegiarem o trabalho e o sucesso individuais estão desvalorizando o trabalho coletivo, a ajuda mútua, a solidariedade, dentre outros diálogos. Sem contar que esquecem-se de trabalhar valores imprescindíveis à constituição do sujeito que aprende, tais como: respeito, companheirismo, entre outros.

Vale dizer que ao privilegiarem essa prática pedagógica equivocada, anti-dialógica, domesticadora e alienante, ainda fazem intuitivamente julgamentos morais dos alunos constantemente, classificando-os em *bons e maus alunos*, podendo, para tanto, levá-los a produzirem sentidos subjetivos aversivos ao ato de aprender, ajudando-os a produzirem sentimentos de inferioridade, de baixa-auto-estima, provenientes das experiências e práticas compartilhadas durante esse processo.

Assim, podem dificultar cada vez mais que o sujeito encontre o seu espaço, o seu meio social, aqui entendido como escola, família e outros.

Portanto, possibilitar a comunicação é uma condição necessária para a produção de sentidos favorecedores desse processo de ensinar e aprender. Nesse sentido, faz-se extremamente necessário que o professor entenda isso e compreenda a importância

da interação, do vínculo. Pois, dedicar alguns minutos da aula para uma escuta coletiva e singular pode fazer muita diferença no processo ensino-aprendizagem. Diferença esta fundamental ao crescimento pessoal e profissional do professor e do aluno, tendo em vista uma perspectiva interativa.

Sem contar que esse recurso oferece vantagens para o processo ensino-aprendizagem visto que permite ao aluno exteriorizar sentimentos, sonhos e expectativas, que, em geral, passam despercebidos nas aulas comuns. E o mais importante, aquelas possibilitam ao aluno novas produções subjetivas.

Orofino & Zanello (1999, p. 43) alertam para a necessidade da dicotomia afetividade e a cognição. As estudiosas esclarecem que estes não são aspectos separados no processo de aprendizagem. E acrescentam que a relação afetiva é uma pedra angular para o processo de construção do conhecimento.

Podemos então supor, conforme o princípio construtivo-interpretativo permitido pela Epistemologia Qualitativa de González Rey (1997), subsidiada pelas informações construídas ao longo dessa pesquisa, que compreender o indivíduo é deixá-lo ser sujeito. Mais do que isso, requer despir-se de certezas, pois na verdade não sabemos quem é o outro, nem ele mesmo sabe muito de si, vez que ele vai se constituindo a cada dia. Por isso não há como padronizar. Sem contar que sua subjetividade em plena construção impossibilita a submissão do indivíduo às nossas crenças.

Nesse sentido, o professor não pode pensar que, ao explicar um conteúdo para a turma, ele atingirá a todos da mesma forma, visto que a produção de sentidos é singular. Então, para o professor ajudar o seu aluno, ele precisa ouvi-lo, observá-lo e, a partir dessa escuta e do olhar aprofundado, que devem ocorrer desprovidos de pré-conceitos, ele possibilitará novas produções de sentido.

Nessas reflexões, o que se evidencia é que essa postura possibilita ao indivíduo visualizar a si mesmo, sentir-se parte do processo. Possibilita também visualizar a interação como algo indispensável ao sucesso escolar, além de produzir sentidos subjetivos facilitadores no que diz respeito aos estudos, às emoções geradas nos espaços de uma vida social. Enfim, possibilita compreender a influência dos aspectos subjetivos na aprendizagem.

Isso posto corroboramos então o ponto de vista de González Rey (2006) quando afirma que recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante do processo de aprendizagem. Tem-se, aqui a idéia de que o sujeito aprende como sistema e não somente como intelecto.

Com essa compreensão, faz-se necessário então, discutir a metodologia utilizada em algumas escolas brasileiras. Essas, que dizem seguir a epistemologia de Freire e fazem justamente o contrário, descontextualizam-na de seus princípios pedagógicos.

Nesse momento, é importante expressar que a teoria freireana, ao ser convertida em método, por alguns profissionais, mudou o foco, como, por exemplo: ao selecionar “palavras” como base para as lições, favorece uma fragmentação do conhecimento e, daí situações que podem ser importantes para o sujeito são descartadas. Além do que, ao privilegiar algumas palavras, e não a temática como um todo, realiza-se um recorte das produções que podem interferir na constituição dos sentidos subjetivos produzidos.

Por exemplo, quando analisamos uma situação e não somente o fato em si, diminuimos o risco de não haver uma interação autêntica. Enquanto que, ao analisarmos a mesma situação de forma fragmentada, ou seja, atentando-nos para somente o fato em si, sem a constituição deste, pode ser que a interação entre professor e aluno ocorra de forma

mecânica, superficial. Assim, acredito que para analisar uma situação é preciso haver uma interação autêntica e recíproca, em que tanto o professor como o aluno produzam sentidos subjetivos e se transformem subjetivamente. Dessa forma, a meu ver não ocorre quando se trabalha somente o fato puramente seco. É importante esclarecer que o que aqui defendo não é a idéia da linearidade, da seqüência, mas de uma busca, de uma construção subjetiva que é produzida além dos fatos.

Outro exemplo que podemos discutir no que se refere aos “métodos” desenvolvidos a partir da teoria de Paulo Freire, diz respeito as palavras geradoras. Ao significar as palavras geradoras – tentando articular a realidade, na busca da conscientização, julgo se tratar de um aprendizado meramente mecânico, pois apesar de o método garantir a contextualização da palavra à realidade, defendo a idéia de que uma palavra em si não representa uma vivência, haja vista a compreensão simbólica e emocional do momento vivencial. Acredito então, que a realidade aqui estudada deve ser a vivência do sujeito, possibilitando-o assim, conscientização dessa realidade por ele vivenciada.

Além do que ao se utilizar uma palavra para todos, pressupõem-se que todos atribuem-lhe o mesmo sentido e que esses indivíduos são iguais e aprendem do mesmo modo. Logo, desconsidera-se a concreticidade, a singularidade, a especificidade e a autonomia do sujeito que aprende.

Dessa forma, acredito ser impossível observar numa palavra o sentido subjetivo produzido pelo sujeito que aprende, além da representação simbólica dessa vivência, devido à singularidade de cada um. Isso, apesar de Vygotsky (2001) defender que as palavras carregam em si significados e sentidos. Eu diria que elas seriam geradoras de

significados e até portam emoções coletivas, tais como guerra, morte. Mas com certeza os sentidos são privados, são *sui generis* e, portanto, impossíveis de serem generalizados.

Portanto, ao selecionar palavras – e não a frase dita pelo sujeito – limita-se capacidades de construção. Pois quando o sujeito relata um acontecimento, esse relato vem carregado de sentidos, vem constituído de uma emocionalidade que não tem como ser retirada do seu contexto, da sua vida e nem mesmo ser acessada em seu sentido mais íntimo. Apenas podemos identificar indicadores. Além do que, a frase dita não pode ser compreendida em seu significado literal, mas ao relacioná-la ao contexto, à história do sujeito, às suas motivações é que será possível acessar indicadores dos sentidos configurados por ele naquele momento. Assim, conforme Vygotsky (2001), só é possível compreender o pensamento de alguém se compreendermos sua base afetivo-volitiva.

Logo, é imprescindível considerar as subjetividades individual e social do sujeito como uma ferramenta que possibilitará o reconhecimento deste no processo. Alguém como construtor, como criativo, como autêntico, como interativo, consciente e intencional. Portanto como sujeito.

Como uma forma de esclarecer o meu pensamento, não querendo de maneira alguma invalidar os métodos desenvolvidos, a partir do pensamento de Paulo Freire, mas querendo, sim, contribuir com este maravilhoso trabalho tento, de forma modesta, por meio das minhas experiências, discutir as propostas oferecidas a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar. Por isso, penso que houve uma invasão desmedida nas idéias de Paulo Freire.

Algumas pessoas se apossaram do seu pensamento e desnortearam a teoria do método, fazendo com que o método utilizado não correspondesse à proposta teórica, ao pensamento, ao ideal contemplado por Paulo Freire infelizmente. O método, da forma que

tem sido apropriado é totalmente descolado da filosofia e psicologia freireana, visto que ainda predomina a educação bancária.

Fiori (*in* Freire, 1987) explica que a pedagogia de Paulo Freire, sendo método de alfabetização, tem como idéia animadora toda a amplitude humana da “educação como prática da liberdade”, o que em regime de dominação, só se pode produzir e desenvolver na dinâmica de uma “pedagogia do oprimido”. Para esta autora as técnicas do método de alfabetização de Paulo Freire, embora em si valiosas, tomadas isoladamente não dizem nada do método. Tampouco se ajuntaram ecleticamente segundo um critério de simples eficiência técnico-pedagógica.

Assim, ao retomar a história do jardim de Dionísio, relatada em um dos encontros-aula (constante no anexo G), discuto a seguinte situação: Quando Dionísio fala do jardim que ele fizera, ele não foca somente o jardim; mas todo o processo de construção deste. Portanto, essa ação nos permite perceber a emoção constituída, o sentido produzido por ele durante a experiência vivenciada. Então, pergunto: por que partir apenas da palavra “jardim”, se eu posso trabalhar toda a construção simbólica, emocional e dialógica do processo construído?

Se a proposta de Freire é trabalhar a partir das palavras selecionadas, seguindo os critérios de riqueza fonética, dificuldades fonéticas – numa seqüência gradativa das palavras mais simples para as mais complexas, então por que não utilizar a frase inteira produzida pelo sujeito?

Será que devemos ou podemos dizer ao sujeito o que ele deve aprender? Será que esse sujeito não tem sabedoria suficiente para dizer o que quer aprender? Então como se justifica o pensamento de Paulo Freire quando nos ensina que o conhecimento está além das letras? Como posso dizer que a palavra “tijolo”, por exemplo, será mais rapidamente

compreendida pelo sujeito? Que critério posso usar para justificar uma ação anti-dialógica, domesticadora e alienante e, ainda fazer o sujeito acreditar que ele é uma pessoa consciente?

Para que, porém, disse ontem e repito agora, quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que o primeiro, quem sabe saiba que não se sabe tudo, sem esse saber dialético em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe numa perspectiva progressista democrática, ensinar a quem não sabe (Freire, 1994, p. 78).

A minha experiência mostrou que, quando permitimos ao sujeito escolher o que quer aprender, damos-lhe autonomia, mas recebemos compromisso, dedicação e respeito. Sem contar que favorecemos a elevação de sua auto-estima, uma vez que adotamos as suas idéias, suas construções, demonstrando nossa aceitação de seus saberes e o reconhecimento de suas potencialidades, algo que transcendeu a partir de sua subjetividade.

Vejo também que, além de estimular o aprendizado, a frase escrita do jeito que o sujeito construiu, mostra que ele já sabe organizar idéias, que lhe falta pouco para conseguir seus objetivos, tal seja ler e escrever. A partir de então, possibilitamos ao sujeito ser sujeito de suas idéias. Isso é motivador e psicologicamente reporta ao indivíduo a certeza de que ele também sabe. Ou seja, estaríamos trabalhando de acordo com a proposta de Freire, fazendo a leitura de mundo e a escrita no mundo, pois segundo este autor não se lê só pelas letras. Logo, Dionísio, para fazer seu jardim, precisou ler a natureza, precisou respeitar seus ritmos e necessidades e assim escreveu o seu jardim, utilizando formas e flores. Portanto escreveu no mundo, enfim.

Outro ponto do método desenvolvido a partir do pensamento de Freire que eu gostaria de discutir se refere às fichas-roteiro, que funcionam segundo a proposta aqui discutida, como um roteiro para os debates, servindo assim como subsídios. Ao analisar o objetivo destas fichas as julgo desnecessárias, visto que, durante a aula, muitos assuntos são abordados, inclusive os assuntos “latentes” que podem ser trabalhados de forma imediata atendendo ao “pedido” do aluno, as suas necessidades emergentes. Nesse caso, a singularidade é acolhida e respeitada. A não ser que essas fichas-roteiro sejam construídas no decorrer da aula, como uma estratégia de ensino. Caso contrário perdem totalmente o seu objetivo.

Outro ponto do método que gostaria de discutir refere-se à decomposição das famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras – ora ao ensinar as letras do alfabeto para o aluno, o professor proporciona uma construção silábica e não simplesmente uma separação mecânica. Afinal, ensinar e aprender são uma constante, se forem construídas coletivamente. Ao “ensinar” as letras para o aluno, o professor e o aluno aprendem juntos a construir palavras que são produzidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O professor, nesse caso, não pode simplesmente ficar esperando que o aluno fale o que ele quer ouvir, é preciso deixar o aluno falar o que lhe vem à cabeça. Trata-se de uma construção. Devemos, portanto, recordar que, de acordo com Vygotsky (2001), essa construção ocorre em dois planos: primeiro no social (inter) depois no plano individual (intra). Assim, o sujeito fala o que ele aprendeu nos diversos contextos de atuação deste, seguido de sua própria constituição subjetiva.

Diante dessas pontuações, gostaria ainda, de expor minhas preocupações quanto à execução do método utilizado a partir da teoria de Paulo Freire.

Uma das preocupações que tenho se refere às interpretações da teoria em questão, seguida de sua aplicação como método. Como já expressado anteriormente, acredito que houve certa apropriação das idéias de Paulo Freire, no entanto essas idéias não condizem com sua epistemologia, com a proposta do autor propriamente dita. Está havendo uma verdadeira distorção do pensamento e o que é pior é que ainda alegam, defendem e tentam vender uma imagem falsa, irreal e incoerente com o pensamento daquele que realmente compreendeu o processo de alfabetização como uma estrela-guia para o sujeito que aprende.

Podemos visualizar o que abordo ao observarmos a rapidez do método. Rapidez essa que é atualmente descrita passo-a-passo nas “cartilhas” de alfabetização. Cartilhas essas questionadas pelo autor da teoria da libertação. Essas cartilhas servem aos professores (instrutores) como um guia norteador, onde está previamente escrito o que ele deve trabalhar em sala de aula, inclusive com sugestões de temas geradores. Então questiono: como é possível desenvolver a idéia de Paulo Freire pegando a coisa pronta? Como esses professores vão estimular os seus alunos a serem críticos se eles mesmos estão sendo passivos, assujeitados? Que idéia se tem a respeito de autonomia, democracia, cidadania, eixos precursores da teoria freireana além do fato de seu projeto ter como principal característica o aspecto político?

Outra preocupação que tenho também, refere-se à idéia de que alfabetizar é colocar na cabeça do aluno – jovem ou adulto – um punhado de informações de forma mecânica, diretiva, intencional. Por isso questiono novamente a rapidez, o prazo e as metodologias de alfabetização trabalhadas. Como já disse antes, tive oportunidade de observar algumas propostas de alfabetização realizadas no Estado de Goiás. Assim, como forma de ilustração transcrevo a seguir um trecho que descreve exatamente o que aqui abordo:

*“Esse material que está recebendo foi preparado com o intuito de auxiliá-lo em seu trabalho docente. Neste **Guia Norteador** trazemos algumas sugestões de atividades que poderão ser desenvolvidas por você em sua prática diária em sala de aula, bem como lhe dar suporte em seu trabalho. Utilizamos uma linguagem simples, sem rodeios, num bate-papo cheio de dicas para que fique mais tranqüilo em aceitar as sugestões contidas.”*

*(...) “Nossa intenção é que esse **Guia Norteador** lhe sirva como apoio ao seu trabalho em sala de aula. Ele tem a função de ser seu amigo e orientador, que muito lhe será útil nessa jornada profissional e humana. Com ele, além de adquirir novas propostas metodológicas, poderá conhecer um pouco da história da Educação de Jovens e Adultos, além de receber orientações para melhorar suas relações com seus alunos e aplicar metodologias que já foram comprovadas eficientes nesse tipo de Ensino Especial.”* (...) *A metodologia do projeto, por sua autonomia e poder de adequação, se aproxima de uma prática crítica, social e libertadora, sem se ater a esse ou aquele educador, mas lançando mão da tendência que melhor se adequar às necessidades da cada classe de alfabetização, ou turmas de aceleração da aprendizagem.”* (Projeto Vaga-Lume, p. 3–9, contextualizado, elaborado pela Universidade Estadual de Goiás e utilizada pela rede municipal e estadual de Goiás), 2001.

Creio que se faz necessário discorrer sobre essa apropriação indevida, uma vez que não remetem a Paulo Freire diretamente, mas às suas idéias. Dessa forma, ocorrem dois erros gravíssimos. O primeiro refere-se à falta de compromisso teórico. E, o segundo, a prática, que não é respaldada teoricamente, permitindo ao professor que, segundo a proposta em evidência, pode ser qualquer pessoa que se julgue capaz de fazê-lo, bastando para tanto ter concluído o ensino fundamental.

Assim, mais uma vez se evidenciam os equívocos quanto à proposta teórica de Paulo Freire que, segundo os seus princípios, cabe ao professor ser persistente e

problematizador, ou seja: “O educador problematizador faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador” (*Idem*, 1994, p. 78)

Nessa ótica, o que Paulo Freire prega não é simplesmente um método, mas uma dinâmica que pode fazer da educação um recurso de libertação do homem, de transformação social e de construção coletiva. Logo, preocupa-me o fato de o professor não ter formação adequada, autonomia, não ser crítico. O que vai ensinar afinal?

Diante do que foi apresentado, julgo necessário trazer algumas experiências que possibilitaram avanços na proposta de alfabetização de jovens e adultos. No entanto, vale esclarecer que as experiências aqui destacadas seguiram rigorosamente o aporte teórico de Paulo Freire, haja vista ter sido ele próprio o executor.

1ª experiência – Paulo Freire iniciou seu trabalho com 5 alunos, dos quais 3 alunos aprenderam a ler e a escrever em 30 horas; já os outros 2 desistiram antes de concluir.

2ª experiência – Paulo Freire alfabetizou 300 trabalhadores em 45 dias.

Essas experiências contemplam a idéia de que o processo de alfabetização acontece mediante os sentidos produzidos pelos sujeitos que tomam parte no processo – professor e alunos. Ora, por que então os dois sujeitos da primeira experiência desistiram? Qual foi o sentido subjetivo produzido que os levou a desistirem de se alfabetizarem? De continuarem seus estudos?

Esses pontos não são e não foram questionados, nem tampouco aproveitados como um potente indicador do processo de alfabetização como uma construção subjetiva,

ou de ensino/aprendizagem como um processo subjetivo também. No entanto poderíamos interpretá-los utilizando os próprios sentidos como razão para a desistência. Como já dito, os sentidos são singulares, logo, envolvem emoções, desejos e os desejos são sempre do sujeito que aprende e não do professor. Por mais que o professor queira que todos os seus alunos aprendam, graças à força do sujeito, ele poderá impor o seu desejo de não investir na aprendizagem. Daí, a necessidade de um olhar subjetivo no processo educacional. É preciso então compreender a subjetividade do professor, do aluno, da escola, para juntos construir, transformarem

Vale ressaltar que, o que realmente foi contemplado em muitas propostas de alfabetização para jovens e adultos e pego como modelo foi o tempo que Paulo Freire gastou para alfabetizar. Com isso, as propostas de alfabetização vêm programadas, pré-determinadas e com prazos estipulados. Ocorre, portanto, a alfabetização *marketeira* e *politiqueira*, cujo fim é propagandístico, que, além de não resolver o problema do analfabetismo, ainda distorce a teoria construída com a prática oportunista e desumana.

Prova de que, por mais íntegro que seja um educador e por melhor e mais bem intencionado que seja sua proposta, o grande problema é a forma como suas idéias e propostas serão apropriadas por aqueles que a levarão a cabo. Assim, é preciso que os professores alfabetizadores aprendam a ler – as propostas, as teorias, o contexto, as políticas, seus alunos e a si próprios.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mudar é difícil, mas é possível (...). Evidentemente, a mudança está submetida a dificuldades. Quanto a isso, não há dúvida. Quer dizer, a mudança não é arbitrária, você não muda porque quer, nem você muda sempre na direção com que você sonha. O que é preciso é saber que a mudança não é individual, é social, com uma dimensão individual. Mas, a mudança é possível (Freire, 2001, p. 170).

Ao concluir essa pesquisa não poderia deixar de retomar às palavras de Paulo Freire, haja vista o percurso empírico da pesquisa realizada que, do início ao fim, foi reveladora de sonhos, buscas, esforços, metas, histórias e mudanças.

Mudanças de homens e mulheres que não tiveram a oportunidade de estudar, ou que, por algum motivo, foram obrigados a desistirem de seus estudos. Mudanças de práticas pedagógicas por parte da professora-pesquisadora. Mudanças de crenças, convicções, ideais, de vida.

Rumo à conclusão da pesquisa, importa retomarmos nossas questões, declaradas ao final da introdução: como o analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos, e qual o impacto dessas configurações no seu modo de perceber-se, sentir e agir?

Para tal estabelecemos como objetivo específico desvendar os sentidos do analfabetismo para os alunos. Isso se deu ao analisarmos como esses sentidos são configurados e que sensações produzem em sua subjetividade. Além disso, teve a intenção de contribuir com a reflexão que visasse o papel das Políticas Públicas oferecidas à Educação de Jovens e Adultos. Juste-se, aí, reflexões sobre uma proposta de alfabetização de adultos que promova uma alfabetização cidadã. Com vistas a atingir esses objetivos,

desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, tendo-se assim, a epistemologia qualitativa como opção metodológica.

Os resultados obtidos, por meio da construção das informações e sua análise revelaram que:

- O analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos a partir das experiências significativas que vivenciam;
- Essas configurações constituem-se em barreiras que os impedem de se perceberem como iguais em direitos e deveres.

Em relação aos sentidos do analfabetismo para os sujeitos, evidenciou-se que:

- Para serem reconhecidos como sujeitos é necessário escrever o próprio nome;
- É preciso sentir-se acolhido para aprender o que o professor ensina;
- Para sentir-se uma pessoa com dignidade é preciso saber o que se quer;
- Para se ter um bom emprego é preciso ter conhecimento.

Constatou-se também que a apropriação desses sentidos pelos sujeitos produz emoções e sentimentos diversos, tais como: vergonha, constrangimento, incapacidade, opressão, necessidade de aceitação, desconfiança, enfrentamento, indignação e desejo de mudança.

Com relação aos sentidos produzidos sobre o processo de alfabetização, revelaram-se como de grande importância:

- os cursos de alfabetização devem valorizar a cultura dos educandos; ser um palco para os alunos como sujeitos de desejos; ser um momento de problematização, e

caracterizar-se como espaço dialógico que respeita as diferenças. Somente assim, a alfabetização de fato cumpre o seu papel como exercício de cidadania.

Tais afirmações se constataram visto que os resultados da pesquisa revelam que os participantes mudaram seus posicionamentos, suas posturas, crenças, valores e a si próprios. Além do que ao reconhecerem certas configurações como construções subjetivas inerentes a suas vivências e experiências, puderam vislumbrar a possibilidade de novas construções, abrindo, assim, novas oportunidades de construir histórias singulares.

Para tanto, evidenciou-se em conformidade com os resultados obtidos na nossa pesquisa, concomitante com sua análise que, alfabetizar significa realizar os desejos e as metas de homens e mulheres que buscam este projeto para satisfazer suas necessidades. Então a alfabetização deve ser intencional, se tem como foco o sujeito. Por isso, a sala de aula deve ser vista como um cenário social com características individuais, cujo espaço deve ser interativo, produtor e reproduzidor de sentidos subjetivos.

Assim, ser alfabetizado é um sentido subjetivo. Logo, impossível de conceituar, haja vista a singularidade do sujeito, a representação simbólica e emocional dessa expressão que não pode ser em hipótese alguma universal.

Nesse sentido, a psicologia escolar e educacional pode contribuir abordando a constituição subjetiva dos indivíduos, proporcionando-lhes o suporte necessário e essencial para uma prática pedagógica mais humana e mais humanizadora.

Com esse pensamento e, numa tentativa de contribuir também com a elaboração de Políticas Públicas voltadas à educação de Jovens e Adultos, destacamos os fatores sócio-econômicos, que, embora não sejam objetos dessa pesquisa, constituem-se indicadores que colocam o Brasil na situação ímpar em que se encontra. Ora, se por um

lado a economia no Brasil encontra-se bastante desenvolvida e competitiva em relação ao resto do mundo, por outro, grande parcela da população permanece à margem dos direitos sociais básicos, como a Educação por exemplo.

Países como a Suécia resolveram a questão do analfabetismo ainda no século XIX, e outros países de economia planejada, também, resolveram essa questão no século XX, mas, o Brasil, ainda permanece na lista dos países com o maior número de analfabetos.

Logo, a questão do analfabetismo é de cunho moral, haja vista se tratar de uma dívida social, histórica e que precisa ser resgatada. Para tanto, é preciso construir possibilidades de superação do analfabetismo, não em uma ótica mercadológica e/ou eleitoreira, mas comprometida socialmente.

Será necessário, então, como ponto de partida, investir na educação, aumentando, por exemplo, o atual percentual do PIB destinado às suas ações. Pode-se, assim, melhorar a qualidade da educação e alcançar a redução das desigualdades relativas às oportunidades educacionais. Antes de mais nada é preciso enxergar que a dificuldade de efetivação da educação de Jovens e Adultos encontra-se dentro de um padrão de qualidade que está mais na questão metodológica do que nos objetivos de ensino. Tal afirmação se comprova quando dirigimos nosso olhar ao problema de formação inicial e continuada dos professores, e à falta de material didático pedagógico específico para essa clientela.

Vislumbramos, então, que se faça uma política preventiva, de reorganização do trabalho pedagógico, de valorização do professor (a), além, é claro, de uma política emancipatória, que promova o acesso de todos à educação formal.

Porém, é preciso enfatizar que “campanhas caritativas e assistencialistas”, como as que vem sendo desenvolvidas atualmente, não são suficientes para resolver o problema do analfabetismo. Não há como perder de vista que analfabetismo, fome e desemprego, contribuem sobremaneira para o elevado número de pessoas analfabetas.

Assim, é preciso compreender a intrínseca relação entre o analfabetismo, a fome e o desemprego que precisam ser combatidos em prol de uma profunda transformação das estruturas da sociedade. É preciso, pois, ter ciência que se trata de uma questão política, daí, vislumbrar a história como uma possibilidade de mudança, na qual o bem público seja colocado acima dos interesses hegemônicos de uma minoria manipuladora.

Quanto ao último objetivo da pesquisa, que consiste em refletir sobre uma proposta de alfabetização de adultos que promova uma alfabetização cidadã, concluímos que essa é possível, porém, difícil de ser executada, quando não se leva em conta as inúmeras mudanças necessárias à educação, sobretudo a formação e atuação do professor. Somente seguindo esse percurso, seria possível colocá-la em prática.

Assim, penso ser necessário atentar para as especificidades locais, regionais, buscando referencial teórico que contemple a diversidade e propicie ao professor segurança teórica, para que ele próprio, junto com seus alunos, construa uma metodologia de trabalho que sustente e ampare as necessidades de ambos. Logo, essa metodologia não pode ser - em hipótese alguma tirada - de livro ou guia norteador. Ela deve ser construída na e pela turma, constituindo-se uma proposta coletiva e singular.

Dessa forma, defendemos a idéia de que ensinar não é estabelecer uma mecânica de leitura ou uma decifração de caracteres, pois o desenho gráfico e sua junção silábica alteram a forma de comunicação das pessoas. Logo alteram também o seu modo

de perceber-se, de agir, de viver. Portanto é preciso que não percamos de vista a subjetividade.

Então, para que professor e alunos construam sua proposta de trabalho, que aqui defendemos, é fundamental que haja comunicação, pois esta vai possibilitar a expressão de suas necessidades, tornando-se uma via de expressão, de subjetivação.

Contudo, sabemos que esse desejo - a comunicação, tem se consolidado historicamente nas escolas como um construto antidemocrático, unilateral, autoritário e punitivo. Porém acreditamos que somente por meio do diálogo é possível construir a mudança necessária e desejada pelos atores envolvidos no processo de ensinar e aprender, por viabilizar a compreensão dos conteúdos ensinados e, por conseguinte, efetivar o processo ensino-aprendizagem.

Outro ponto que consideramos essencial para o processo ensino-aprendizagem é a motivação, vez que vislumbramos-na como um aspecto interligado ao conhecimento. Para tanto, a escola deve estimular as potencialidades subjetivas da personalidade de cada aluno, mediante a comunicação e a implicação da pessoa nesse processo comunicativo. Aquela deve ainda, estabelecer um espaço interativo, visto que a afetividade e a cognição não são aspectos separados no processo de aprendizagem, pois o estabelecimento de uma relação afetiva promove a construção de conhecimento. Nesse sentido, é preciso desenvolver políticas de formação continuada que incorpore os saberes docentes, possibilitando-lhes melhores condições de trabalho.

Isso posto, somente uma proposta de alfabetização construída coletivamente permite que se desenvolva práticas pedagógicas baseadas em ações políticas e sociais explícitas, contextualizadas. Mais ainda, que considerem a singularidade, a pluralidade e a produção de sentidos subjetivos dos sujeitos. Isso, mediante a interação desse com o meio

social, enfrentando toda forma de discriminação e de preconceito. Com esse propósito a psicologia escolar e educacional pode contribuir articulando os seus conhecimentos com a educação na implementação de políticas públicas e de projetos políticos pedagógicos, reforçando assim, o seu compromisso ético e social.

**7. PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES
FINAIS**

7.1 Abordando a Proposta de Alfabetização

Nosso projeto de pesquisa durou cinco meses, de agosto a dezembro de 2006, três encontros por semana, com duração de três horas cada encontro. Totalizou-se sessenta encontros-aula, o equivalente há 180 horas.

Reconheço que a duração deste estudo está dentro do aspecto que critico, sobretudo, no que se refere aos prazos estabelecidos pelas propostas de alfabetização oferecidas aos milhões de jovens e adultos que desejam aprender a ler e a escrever.

Porém, é importante destacar que a presente proposta foi desenvolvida para a realização de uma pesquisa sobre o processo de alfabetização de adultos, contexto em que um tempo maior inviabilizaria a realização do trabalho. Daí a necessidade de se construir um espaço que possibilitasse investigar as questões propostas consubstanciadas pelas teorias escolhidas.

Então o trabalho foi sendo construído cotidianamente, com a participação dos sujeitos da pesquisa que de certa forma conduziram toda a dinâmica trabalhada.

Apesar de testemunhar a construção da proposta de trabalho, somente quando fui fazer a análise das informações é que me deparei com a riqueza do material empírico construído. Percebi então que havíamos conseguido alcançar o nosso objetivo – fazer um trabalho diferente dos habituais e dos já conhecidos programas de alfabetização. Um trabalho muito especial rico de idéias e de sentimentos, posto que construído coletivamente.

Considerando, então, a questão central desta pesquisa que era a de investigar como o analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos, e qual o impacto dessas

configurações no seu modo de perceber-se, sentir e agir, foi necessário desenvolver toda uma dinâmica de trabalho que, como já dito, foi construída coletivamente por todos os envolvidos na pesquisa.

A partir dessa perspectiva foi necessário fazer uma programação para que todos se organizassem, inclusive a professora/pesquisadora, que fazia disciplinas em Campinas - São Paulo e precisava se deslocar duas vezes por semana para esse estudo.

Foi então estabelecido um prazo para a execução da pesquisa e prontamente aceita pelos participantes. Para tanto, o prazo estipulado teve como meta analisar também esta questão, haja vista considerá-la um elemento importante na produção dos sentidos subjetivos dos participantes quanto ao processo de alfabetização.

Contudo, é válido destacar que essa questão de tempo determinado, constituiu-se um fator estimulador dos encontros - aula, pois como já descrito no corpo deste estudo, os participantes da pesquisa não faltavam e queriam que os encontros fossem estendidos nos feriados e finais de semana. Dessa feita, pude perceber que se o tempo proposto fosse maior, atender-se-ia os anseios e as expectativas dos sujeitos, diminuindo, inclusive, o nível de ansiedade, de angústia e de frustração produzidos por não terem aprendido tudo o que gostariam devido à limitação temporal.

Nesse sentido, reafirmo que a questão do prazo exímio, estipulado nas propostas de alfabetização interfere negativamente na aprendizagem, inclusive favorece mal-estar psíquico-emocional, além de manter o *status quo*, posto que contribui com a produção e a configuração de sentidos subjetivos nada favorecedores do processo de aprender.

Com este pensamento, é que trago a seguir a proposta de trabalho desenvolvida no decorrer da pesquisa. Trata-se de possíveis observações a serem discutidas e analisadas

em qualquer proposta que vislumbre ensinar pessoas a ler e a escrever. Portanto, o nosso objetivo, ao apresentar a dinâmica de trabalho executada, busca tão somente instigar a inquietação, a curiosidade daqueles e daquelas que acreditam que a mudança é possível.

Passos Iniciais

Para realizar esta pesquisa que ora apresento, visitei e conheci algumas propostas de alfabetização oferecidas a jovens e adultos goianos. Trata-se especificadamente daquelas oferecidas ao município de Senador Canedo-GO, por considerar importante conhecer as práticas desenvolvidas nesse tipo de trabalho e nesse espaço.

Como diretora de ensino e práticas pedagógicas do município de Senador Canedo-GO em 2006, soube da existência de pessoas analfabetas. Também iniciei uma pesquisa. Vale dizer que essa pesquisa foi desenvolvida na zona rural Vargem Bonita.

Iniciei o meu trabalho visitando todas as pessoas que tinham preenchido a ficha de cadastro, na tentativa de estabelecer um vínculo e acessar a realidade deles. Nessa ocasião expliquei o projeto de pesquisa e solicitei-lhes permissão para incluí-los como sujeitos.

Finalizada essa etapa, marcamos um encontro com todos os interessados em participar da pesquisa para tirar dúvidas e discutirmos como seria desenvolvida a nossa proposta de trabalho. Nessa ocasião os participantes expuseram como desejavam que os encontros-aula ocorressem, bem como escolheram o local onde queriam que acontecessem os mesmos.

Abri um diálogo sobre o analfabetismo, pontuando algumas dificuldades apresentadas por pessoas que não sabiam ler nem escrever. Com essa estratégia consegui envolver os participantes fazendo-lhes sentirem a vontade para revelar outras dificuldades, apontando inclusive que o processo de alfabetização é uma necessidade vital.

Vale ressaltar que o local escolhido pelos sujeitos para ser a “escola” fazia parte do contexto destes e, ficava próximo às suas residências, não necessitando de nenhum tipo de transporte para se locomoverem.

Elegemos uma comissão para visitar a proprietária do local escolhido para a realização dos encontros-aula a fim de conseguirmos a sua autorização. No dia e horário marcados fomos à casa da proprietária, ocasião em que expus o motivo da visita e apresentei o projeto de pesquisa. Nesse instante fomos agraciados e presenteados com toda a infraestrutura física necessária à realização dos encontros-aula.

Com essa conquista, fui então à procura do Conselho Estadual de Educação de Goiás para saber as orientações acerca da educação de jovens e adultos, mais especificamente sobre o processo de alfabetização. Tive acesso à regulamentação e aos esclarecimentos devidos.

Após instalação e entrega das chaves do local onde iria funcionar a “escola”, marcamos um novo encontro já neste espaço.

Nesse encontro, perguntei o que gostariam de aprender, objetivando sanar suas curiosidades, permitindo-lhes manifestarem-se. Ficou combinado, então, que eu, enquanto professora-pesquisadora, seria uma facilitadora do processo de aprender e que os temas seriam escolhidos pelos sujeitos participantes, de acordo com suas necessidades e curiosidades.

Assim, todos os dias, antes de terminar o encontro-aula, a pesquisadora-professora perguntava o que seria trabalhado no dia seguinte. Os sujeitos-participantes manifestavam-se e a pesquisadora-professora preparava o encontro-aula de acordo com o proposto por esses, consciente de que poderiam ocorrer mudanças, devido aos sentidos subjetivos dos mesmos.

Então, com o intuito de propiciar o conhecimento desejado pelos participantes da pesquisa, fiz um levantamento prévio do conhecimento de cada um destes sobre leitura, escrita e “visão de mundo”. Essas informações foram rigorosamente anotadas no diário de campo para que eu não fugisse à proposta de trabalho, que era partir do que o aluno já sabia.

Assim, organizei uma dinâmica de trabalho baseada nos desejos e aspirações dos participantes da pesquisa. Para tanto escrevi o que cada um desejava aprender nesses encontros-aula. Após esse levantamento, registrei os pontos mais destacados por todos e apresentei-lhes com o intuito de confirmar ou refutar a minha análise. Ao concluir essa atividade e dei seqüência buscando uma metodologia que atendesse à proposta. Ocasão em ficou decidido por todos que a pesquisadora-professora explicaria os assuntos escolhidos, mas aqueles que necessitassem de maior atenção teriam atendimento individual.

A partir da análise destes aspectos e das experiências vivenciadas com os sujeitos na ocasião em que os discutimos, escolhemos, juntos, ao longo dos encontros-aula, os temas que se constituíram base de nossas reflexões e estudos: textos reflexivos (A caneta e a enxada, O lenhador e a raposa, Os lençóis, O presente, etc.); Importância do nome da pessoa (Carteira de Identidade, Rubrica – o que é?); Direitos Humanos (Saúde, Educação, Moradia, Novo Código Civil brasileiro, Violência contra a mulher); Direitos

Trabalhistas (Carteira de Trabalho, Contrato de trabalho); Eleições (Partidos políticos, Atribuições dos candidatos, Por que somos obrigados a votar?, Despesas de Campanha Política, O dinheiro para cobrir as despesas de campanhas, Comparação: Despesa de campanha x Despesa dos alunos); Dinheiro x Cheque (Talão de cheque, Feira, Supermercado, Compras, Problemas matemáticos, Ficha de inscrição para concurso); Os Correios (Bilhetes, cartas). E, ainda temas como: Aluguel, Perda do sono), Como fazer um jardim, Os cuidados com as plantas, Músicas Preferidas, O Jornal, Feriados e vídeo dos alunos.

Além destes temas, também houve discussão das suas perspectivas de futuro, abrindo-lhes espaços para falarem de outros assuntos que os interessava, tais como as coisas que gostavam e não gostavam de fazer.

Esses temas como já dito, partiram da necessidade dos alunos e eram trabalhados de forma articulada com as outras disciplinas, como, por exemplo, ao ler o texto da caneta e da enxada, utilizei-o não somente para o português, mas para a matemática, ciências, história e geografia. Assim a aula transformava-se num espaço interdisciplinar cujos conteúdos tinham diversas utilidades. Portanto, não fragmentei o horário de aula por disciplinas, mas considerei a curiosidade dos alunos como sendo o motivo para aprenderem, para estarem ali me ouvindo.

É importante lembrar que, os participantes da pesquisa não pontuavam a tabuada como uma necessidade, mas pontuavam que queriam aprender a pagar as contas. Logo precisavam saber se o salário que recebiam era suficiente para pagar as dívidas, quanto sobrava e o que poderiam fazer com o restante. A função do dinheiro eles já sabiam, já conheciam as notas também, então o que faltava era mostrar a escrita formal, os signos.

Por isso foi fundamental descobrir o que cada um já sabia.

Então, faz-se relevante comentar que, as observações faziam parte do meu trabalho, pois a necessidade de compreender o contexto e o que acontecia a cada momento me levava a observar e a ouvir tudo. Esse exercício foi bastante positivo tanto para a pesquisa em si, como para a relação pesquisandos-pesquisadora, visto que estava sempre inteirada do que estava acontecendo com os participantes da pesquisa.

Com essa compreensão a nossa pesquisa propiciou desenvolver um trabalho diferente dos habituais e conhecidos programas oferecidos à educação de jovens e adultos. Nosso trabalho se deu mediante etapas, conforme seguem:

1º passo: Construção do cenário de pesquisa:

Como já dito, iniciei este trabalho de pesquisa mediante visita *in loco*, às pessoas que queriam ser alfabetizadas. Ocasão em que as convidei a participarem do estudo.

A visita é aqui compreendida como um momento importante para se conhecer as condições da família, sua procedência e as dificuldades que enfrentam. Perguntei sobre o passado da pessoa, de onde veio, como era a sua vida, do que vivia antes e porque resolveu vir para essa região. Perguntei os motivos que os levaram a participar da pesquisa, bem como o que gostariam de aprender e, ainda quais eram as suas expectativas de futuro.

Esse momento foi considerado importante por ser uma oportunidade de resgatar a história de cada sujeito, conhecer a cultura do alfabetizando, seus valores, seu saber, seu contexto social. Vale dizer que, durante a conversa, os indivíduos interagem, relatando suas expectativas, suas vivências, falando do passado, do presente e do futuro.

2º passo: O universo vocabular:

Por meio desse contato é possível perceber as implicações do uso da fala do sujeito, identificando os indicadores contextuais e culturais, que podem servir de estratégia para motivar o indivíduo a resgatar a sua história de vida, reportando-o de forma falada e escrita ao processo de alfabetização.

Com essa estratégia, o indivíduo sente-se sujeito do processo educativo, pois é ele quem traça o caminho dialógico. Logo, essa forma de trabalhar, permite ao indivíduo produzir outros sentidos, que podem ser ou não indicadores do processo de aprender. Mais do que isso, a partir da construção de indicadores surgidos nas conversações há possibilidade de trabalhar a visão de mundo e conseqüentemente a leitura da palavra em seu sentido gráfico.

Com esse intuito é que, visitei à residência de cada sujeito, ocasião em que pude conhecer um pouco mais sobre cada um, interagindo e aproximando-me dos mesmos. Vi a situação precária em que alguns viviam, como por exemplo, dois quartos para oito pessoas, alimentação insuficiente, falta de mobília, alimentos, dentre outros. Percebi também a vontade que essas pessoas tinham de mudar de vida.

Essas visitas tiveram, então, como finalidade, a busca de elementos relevantes que pudessem contribuir para a análise e discussão das informações, bem como propiciar elementos que não me permitissem fugir da realidade dos sujeitos-participantes da pesquisa.

3º passo: “A leitura de mundo”.

Paulo Freire explica que a leitura de mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra por sua vez está contida na leitura do mundo. Ou seja, eu falo aquilo que

eu vivo. Logo, construo e reconstruo o meu pensamento, a partir das minhas vivências e experiências.

Com esse raciocínio, ao pedir para o sujeito falar sobre si, permite-se que este emita opiniões sobre a realidade da qual faz parte, bem como dos outros grupos que conhece. Com isso, possibilita-lhe construir e reconstruir sentidos e configurações subjetivas produzidas no decorrer de sua vida. Com essa postura, proporciona-lhe também, transformar a sua constituição em consciência, sobretudo, quando percebe a relação de seu dia-a-dia com o projeto social do qual participa.

Ainda, com essa postura, é possível perceber as implicações do uso da fala do sujeito, identificando-se os indicadores, que podem servir de “luz” no resgate de sua história de vida e na construção “falada” e “escrita” do seu processo de alfabetização. Assim, o alfabetizando é considerado como o sujeito do processo educativo, pois as palavras utilizadas durante todo o processo serão as suas palavras.

Então, a partir dos indicadores surgidos na conversa com o sujeito, é possível trabalhar a visão de mundo e, posteriormente à leitura da palavra em seu sentido gráfico. Portanto, perguntei o que eles queriam aprender no decorrer dos encontros-aula e os motivos dessas escolhas. Vale destacar que a participação foi unânime e obtive as seguintes respostas: “Quero aprender o meu nome completo, para assinar o meu nome”; “Quero aprender o meu nome, ler, escrever e fazer contas, para ser considerado gente”; “Quero aprender o meu nome completo, ler e escrever, para ler a Bíblia na igreja”; “Quero aprender o meu nome completo, ler e escrever e matemática, porque acho muito importante e me faz muita falta”; “Quero aprender a ler e escrever, para ensinar as tarefas dos meus filhos”; “Quero aprender a ler e escrever, porque tenho vergonha de falar que não

sei”; “Quero aprender a escrever o meu nome completo, ler e escrever para tirar minha carteira de motorista”; “Quero aprender a ler e a escrever para não depender dos outros”.

4º passo: Leitura da palavra:

“Da leitura do mundo”, surgem as palavras que vêm sempre impregnadas de sentido e significado para o sujeito. Essas palavras são construídas socialmente de acordo com o “mundo” do sujeito. O que nos leva a pensar na necessidade da flexibilização em qualquer proposta de trabalho que tenha como foco o sujeito.

Com esse pensamento não é possível prender-se a apenas algumas palavras-chave, haja vista o risco de restringir as atividades desenvolvidas em sala de aula, limitando a capacidade do aluno, bem como o seu processo de desenvolvimento. É importante então, considerar as relações sociais para o crescimento individual, haja vista reconhecer que o ato de educar só pode ser realizado no meio social, ou seja, numa interação que realmente seja partilhada.

Dessa forma, cada indivíduo vai se formando a partir de inúmeras e constantes interações com o meio. Nesse processo, dinâmico, ativo e interativo o sujeito constitui e é constituído durante toda sua vida, à medida que aprende e apreende o que lhe é ensinado.

Nesse sentido, é preciso que, o professor fique atento à produção de sentido de seus alunos, necessitando inclusive mudar suas aulas, seu planejamento, para atender e mediar o processo de aprendizagem.

Como professora-pesquisadora, as observações fizeram parte do meu trabalho, pois a necessidade de compreender o contexto e o que acontecia a cada momento me levou a observar e a ouvir tudo. Penso que, o professor comprometido com o saber enquanto formador de cidadania deve também optar pela prática compartilhada, coletiva, mútua.

Pois que, esse exercício foi bastante positivo tanto para a pesquisa, como para a relação pesquisandos-pesquisadora, visto que estava sempre inteirada do que estava acontecendo com os participantes desta. As minhas observações foram registradas no diário de campo para posterior interpretação.

5º passo: O aluno sujeito do processo

Das chácaras, dos lares, chegaram pessoas que não puderam e agora queriam se alfabetizar. Chegaram inseguros, envergonhados e cansados. Já haviam aprendido muitos ofícios e já sofreram demais. Trouxeram consigo algumas letras, alguns nomes, como, por exemplo, dos ônibus, das marcas dos refrigerantes, dos sabonetes, do óleo, do arroz, do feijão, dos candidatos a governador, prefeito, deputado... Dessa forma, falaram a sua língua. Revelaram a sua cultura.

Durante os encontros-aula compreenderam a riqueza de conhecimento que tinham guardado, de trabalho, de experiência, de vida.

Perceberam que ser analfabeto é apenas mais um instrumento de submissão que lhes ataram, junto com as condições precárias com as quais viviam, como, por exemplo, o baixo salário, a falta de moradia e/ou a precariedade da mesma, o desemprego, a insegurança, a precariedade de transporte, a escola dos filhos que não atendia aos seus anseios, a fome, a miséria, enfim.

Perceberam que não tinham culpa de serem analfabetos. Que, se não sabiam ler e escrever dentro dos padrões oficiais, mas que sabiam ler e escrever o mundo.

Perceberam que eram sábios em muitas outras coisas, ou seja, no conhecimento que tinham do mundo e da vida, da experiência e da solidariedade que adquiriram no seu cotidiano, na luta pela sobrevivência.

Então, por meio da interação e do conhecimento adquirido nas relações com os demais, iguais ou diferentes, recuperaram sua auto-estima, produzindo novos sentidos, superando os obstáculos e preconceitos até então configurados. Resgataram a si próprios, enquanto pessoas adormecidas que agora acordaram para a vida.

Porém, é importante destacar que o seu processo de alfabetização, já havia sido iniciado, pois contou com o conhecimento de cada um no decorrer dos encontros-aula. Assim, como professora-pesquisadora com experiência em alfabetização de crianças, vivenciei a diferença em alfabetizar adultos. Não foi tarefa fácil, muito pelo contrário, foi extremamente complexo. Alfabetizar crianças reporta ao professor selecionar o material que julga ser interessante para a criança e que considera importante para o seu processo de aprendizagem. Não há contestação verbal por parte da criança, cabendo ao professor observar outras formas de contestação. Enquanto que, para alfabetizar adultos e vale ressaltar o que entendemos por adultos (pessoas com experiências, vivências, que sabem o que é certo ou errado, que vão à escola com objetivos e metas a serem alcançadas; esses, sabem o que querem. Diferentemente das crianças, que são enviadas para a escola conforme o desejo dos pais ou responsáveis e geralmente são vistas como “pessoas sem querer”, sem vontade própria, como “sementes a serem plantadas”.

Essas concepções ainda prevalecem, infelizmente. Tanto a criança como o adulto sofrem com essas posturas anti-democráticas, anti-dialógicas, alienantes, dominadoras e, por que não dizer, domesticadoras.

Podemos vislumbrar isso, quando ouvimos de alguns profissionais e de outras pessoas que, os adultos que não sabem ler nem escrever são “preguiçosos” e “incapazes”. Essas, esquecem das questões sociais e econômicas que os levaram a constituir-se assim.

Por isso, esta pesquisa me proporcionou uma experiência muito rica, tanto a nível pessoal como profissional, haja vista os momentos importantes, produtores de sentido por parte de todos os envolvidos no presente estudo.

Os participantes da pesquisa se posicionavam e se manifestavam. Mudavam o rumo dos encontros-aula de acordo com os seus interesses, apesar de no dia anterior terem escolhido a temática a ser trabalhada. Logo, esses momentos foram reveladores das constituições subjetivas envolvidas no processo de alfabetização, mostrando-me quão complexa é a subjetividade do sujeito, que emerge de forma diferente, em momentos semelhantes.

6º passo: Partindo do que o aluno já sabe:

As contribuições de Paulo Freire e de González Rey permitiram-me acompanhar por meio das observações, escuta e acompanhamento individual, a evolução dos alunos no decorrer do processo ensino-aprendizagem. Tais teorias a meu ver se completam, solidificam o pensamento de um sujeito concreto, único, singular e social, ativo e interativo, consciente e volitivo em busca de um mundo melhor.

Daí a importância de se compreender que a prática pedagógica do professor pode acelerar ou retardar esse processo construtivo de aprender. Pois, a reflexão do aluno sobre o que escreve, a produção de sentidos, a confrontação de suas idéias com a escrita convencional é que, vai lhe possibilitar o verdadeiro conhecimento. Para tanto, os professores devem trabalhar no sentido de estimular o alfabetizando a partir de seu contato com a escrita convencional, realizando atividades que o façam refletir, comparar, diferenciar, discernir, até que este encontre as respostas para as suas indagações. O professor deve então, dirigir esse processo, mas é o aluno quem constrói o conhecimento.

Com isso, deve-se atentar para o fato de que o sujeito não é passivo e nem apenas ativo, ele é interativo.

Assim, considero importante revelar que como proposta de trabalho utilizei alguns textos reflexivos que foram lidos antes das aulas pela pesquisadora-professora, como uma estratégia pedagógica. Os quais permitiam aos alunos perceberem que tinham conhecimento, haja vista a leitura que faziam dos fatos, da vida. Ou seja, sabiam ler além das letras.

Assim, após a leitura desses textos sempre realizava suas interpretações, pedindo-lhes que fizessem uma correlação com a realidade por eles vivenciadas. Também era uma oportunidade de observar os sentidos subjetivos emergentes, assim como as próprias configurações subjetivas, que no decorrer da leitura iam se construindo e/ou desconstruindo.

É importante informar que essa atividade precisou de muito incentivo no primeiro momento. Mas, pós a terceira tentativa a pesquisadora-professora já não precisava mais insistir, pois eles próprios se manifestavam, expondo suas idéias e pontos de vista.

Essas atividades possibilitaram-me evidenciar algumas configurações subjetivas quanto ao ensino formal, haja vista o medo de se posicionar, o comodismo em esperar a ação do professor e a crença de que não sabiam nada.

7º passo: Desenvolvimento e Aprendizagem:

Não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social. O que torna imprescindível a relação intersubjetiva, pois é nesse espaço relacional que há a possibilidade do conhecimento.

Com essa crença, é preciso pois, reconhecer que, os alunos já trazem consigo a língua materna e conhecem mais ou menos a língua escrita. Isto porque, vivendo numa sociedade letrada, na qual a leitura é uma exigência básica, cotidianamente são obrigados a resolverem situações que requerem a leitura, mesmo que seja de forma mecânica, automática, superficial.

Assim, escrever significa ler o mundo e tentar mudá-lo. Por isso, é preciso que os alunos sejam incentivados a ler tudo o que possa ser vivenciado como função social da escrita: livros, jornais, cartas, bilhetes, contas de água, luz, bula de remédios, revistas, etc.

Então, é preciso aprender a escrever escrevendo, aprender a ler lendo. Aprender a ler a realidade, a interpretar o mundo à sua volta, se posicionar, reivindicar, compartilhando com todos os seus conhecimentos, os seus sentimentos. Pois, em conformidade com Rego (1996),

“Ao interagir com esses conhecimentos, o ser humano se transforma: aprender a ler e a escrever, obter 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, p. 104).

Nesse sentido, deve-se ressaltar que, a formação da consciência deve ser o fator primordial no processo educacional visto que, as relações sociais permeiam toda a vida do sujeito. Assim, em conformidade com Vygotsky (2000), deve-se atentar para a relação ensino/aprendizagem como sendo um fenômeno complexo visto que, os diversos fatores de ordem social, política e econômica interferem na dinâmica da sala de aula, pois a escola não é uma instituição independente. Ela está inserida na trama do tecido social. Desse modo, as interações estabelecidas na escola revelam as produções subjetivas advindas de outros contextos.

Assim, o presente trabalho orientou-se em três dimensões: no desenvolvimento da linguagem oral, da linguagem escrita e da leitura da palavra e de mundo, partindo sempre da realidade dos alunos, dos seus sonhos, dos seus projetos, de suas alegrias e tristezas. Buscando a causa de cada dificuldade e também o que fazer para trabalhar na sua solução.

Portanto, a nossa proposta de trabalho desenvolvida no decorrer dos encontros-aula, contradizem com as propostas oficiais de alfabetização cujo foco é a técnica, o método.

Com esse pensamento, pretendo mostrar que existe uma dimensão de mudança possível na alfabetização, aquela na qual a subjetividade é considerada, possibilitando o compartilhamento de sentidos subjetivos que podem levar a mudanças no modo de se perceber, de perceber o outro, de agir, de sentir, de viver e, sobretudo, de ser.

Para tanto, é fundamental proporcionar a essas pessoas que nunca estudaram, o direito de serem reconhecidas como parte do processo, na busca da recuperação de suas personalidades, de suas impossibilidades. Impõe-se, pois, começar essa nova história em

prol da construção de um novo projeto de sociedade, na qual sejam respeitados os direitos sociais e políticos de um povo oprimido, excluído e despido de diálogos.

Como dizia Freire (1996), com efeito, os analfabetos têm vivenciado uma história, que precisa ser reescrita. Assim, este autor explica que, “só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição entre nós, para ser”.

Contudo, para sermos como Paulo Freire prega, precisamos ser vistos integralmente e isso significa considerar a subjetividade também. Logo, negar a subjetividade equivale a desconsiderar a força de produção humana mais genuína; é equivalente a nos submeter ao domínio do instrumental. (González Rey, 2007).

8. REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. A Pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: Bock, A. M. B., Gonçalves, M. G. M. & Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 129-140.
- Albuquerque, E.B.C; Ferreira, A.T.B.F.; Morais, A.G. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível em: www.anped.org.br/28/textos/gt10/gt101128int.rtf. Acesso em maio de 2008.
- Almeida, E. T. V. Assistência Social Cidadania. Um diálogo necessário. Em: Formação de Gestores Municipais e Educadores. Brasília. 2005.
- Althusser, Louis - Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. Editorial Presença/Martins Fontes, Lisboa, 1980.
- Alves Martins, M. Pré-história da aprendizagem da leitura. Lisboa: I.S.P.A, 1996.
- Antunes, A. L. ; Souza, M. A. A Escola e a Comunidade Escolar na Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais. Revista Idéias. 30, pp. 21-38. 1998.
- Apple, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. A Política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: Moreira, A.F.B.; Silva, T.T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.
- Arroyo, M. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de educadores. In: Educação e Sociedade: CEDES, nº 68, Especial, Campinas, 1999.
- Bakhtin, M. Estética de La Creación Verbal. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina Editores, 1985.
- Bakhtin, M. Marxismo e Filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.
- Barros, M. E. B. Procurando Outros Paradigmas para a Educação. Em: Educação e Sociedade. 21, 72, 2000.
- Baudelot, C. ; R. Establet. L'école capitaliste en France. Paris, Maspero. 1971.
- Bernstein, B. Class, Codes and Control. London: Routledge; Kergan Paul, 1971.
- _____. Language and Social Class. British Journal of Sociology, 11, 271-276, 1960.
- Bock, A. Psicologia Sócio- Histórica : uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A., Gonçalves, M. G. M., Furtado, O. (Orgs.). Psicologia Sócio- Histórica : uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, p. 15-35, 2003.

- Blankenship, C.; Lilly, S. *Mainstreaming students with learning and behavior problems*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1981.
- Bourdieu, Pierre; Chartier, Roger. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- Bourdieu, Pierre E Passeron, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- Bradley L.; Bryant P. *Categorizing Sounds and Learning to Read: A causal connection*. *Nature*, 3, p. 419-421, 1983.
- Brasil. *Lei De Diretrizes E Bases Da Educação*. www.mec.gov.br/legis/zip/lei9394/sip, Acessado Em 25 De Abril De 2005, 1996.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Obra coletiva de autoria da Editora Revista dos Tribunais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1988.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. (Brasil, 8.069/90) – Publicada em Diário Oficial da União de 16 de julho de 1990, p. 13563, 2001.
- _____. *Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: DP&A, 2000a.
- _____. *Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais e ética*. Brasília: DP&A, 2000b.
- _____. *Ministério da Educação e Cultura (MEC). Alfabetização como liberdade*. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.
- _____. *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução*. Brasília: MEC, 1997. v.1.
- _____. *Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC 1997. v.2.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Volume 2 – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1997. (pp. 29 a 39).
- _____. *Ministério da Educação e do Desporto. Organizando as classes de alfabetização: Processos e métodos (Alfabetização, leitura e escrita; parte 2). A metodologia da alfabetização: trajetória de alguns princípios permanentes*. Salto Para O Futuro / Tv Escola www.tvebrasil.com.br/salto
<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/ale/tetxt4.htm>
- _____. (2001b). *Plano Nacional de Educação. Lei nº10.172, de 09 de janeiro de 2001b*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

Acesso em: 15 jan. 2006.

- _____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. Recenseamento Geral do Brasil: 1920. Rio de Janeiro, 1920. v. 4, pt.4: população.
- _____. (Saeb). Primeiros resultados: médias de desempenho do saeb/2005 em perspectiva comparada. Fevereiro de 2007.
- _____. (Saeb). Relatório dos Resultados de 1999. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Brasília, Ministério da Educação, 2000.
- _____. (Saeb). Relatório Síntese de Divulgação dos Resultados de 2001. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Brasília, Ministério da Educação, 2002.
- _____. (Saeb). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Uma Nova Leitura do Desempenho dos Estudantes da 4ª Série, 2003.
- _____. Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Resultados do SAEB 1999: Níveis de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. www.mec.gov.br/saeb/saeb_anosanteriores.htm, set. 2001.
- _____. Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. Revista Brasileira. Estudos pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000.
- Brunel, C. Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Cagliari, L. Alfabetização & Lingüística. São Paulo: Scipione, 1992.
- Cardoso-Martins. Consciência fonológica e alfabetização. Petrópolis: Vozes, 1996.
- Carraher, T. N.; Rego L.L.B. O realismo nominal como um obstáculo na aprendizagem da leitura. Caderno de Pesquisa, p.3-10, 1981
- Certeau, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- Charlot. B. & Figeat. A Contribuição da Escola. Em: Enguita, M. F. A face Oculta da Escola. Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- Chartier, Anne-Marie E Hébrard, Jean. Discursos sobre a leitura (1880-1980). São Paulo: Ática, 1995.
- Chartier, Anne Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n.0, p.17-52, set./dez. 1995.

Chartier, Anne-Marie; Clesse, Christiane; Hébrard, Jean. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

Conselho Estadual De Educação – Go. Resolução CEE N. 260, de 18 de novembro de 2005.

Material impresso.

Cunha, C. Discutindo conceitos básicos. Em: Educação de jovens e adultos. *Série Estudos*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Brasília. 9–17, 1999.

Deleuze, G. & Guattari, F. (1995). Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia v. 2. (A. L. de Oliveira & L. C. Leão, Trads.). Rio de Janeiro: 34. (Original publicado em 1980).

Demo, P. *Pobreza, política*. Papers. São Paulo: Fundação Konrad Adenauer – Stiftung, 1993.

Forquin, J.-C. Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.

Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. "Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais". In: Teoria & Educação nº 5. Porto Alegre, pp. 28-49, 1992.

Foucault, M. A arqueologia do saber. Petrópolis: Vozes, 1972.

Frago, A. V. Alfabetização na sociedade e na história. Vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas. 1993.

Freire, P. Conscientização – Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

_____. Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 1994.

_____. Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leituras. 1996.

_____. A Importância do Ato de Ler. 35 Ed. Coleção: Questões de nossa época. v. 13.

São Paulo: Cortez. 1997.

_____. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. Ação Cultural para a prática da Liberdade e outros escritos. 9 Ed. São Paulo:

Paz e Terra. 2001.

_____. Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. Ed.

São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

_____. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

Freire, P. & Faundez, A. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

Freitas, G. C. M. Consciência fonológica e aquisição da escrita: um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.

Furlan, R. A questão do método em psicologia. *Revista Psicologia em Estudo*. v.13, n. 1, Maringá: janeiro-março, 2008. Versão impressa.

Gadotti, M. *Pedagogia da Práxis*. São Paulo: Cortez. 1995.

_____. *Boniteza de um Sonho: ensinar - e - aprender com sentido*. Curitiba: Editora Positivo, 2003.

Gadotti, M. & Romão, J. E. (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 2005.

Gatti, B. A. Enfrentando o Desafio da Escola: princípios e diretrizes para a ação. *Cadernos de pesquisa*. 85, 5–10, 1993.

Genro, T. Diretrizes para a agenda em Educação no Brasil. Em: Reis, V. *Fórum Nacional*, Brasília: MEC, 2004. (mimeo).

Geta – Grupo de Estudos e Trabalhos em Alfabetização. *Congresso Brasileiro de Alfabetização*. São Paulo. 14–16 setembro, 1990.

Giroux, Henry. *Teoria crítica e resistência em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

Gomes, C. Sentidos Subjetivos de Alunos Portadores de Necessidades Especiais Acerca da Inclusão Escolar. Dissertação de Mestrado não publicada. PUC: Campinas, 2005.

Gomes, N. L. Diálogos em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

González Rey, F. L. Problemas Epistemológicos de La Psicología. La Havana: Academia, 1993.

_____. González Rey, F. L. (1995). Comunicación, personalidad y desarrollo. Habana: Pueblo y Educación.

_____. González Rey, F. L. (2000). O emocional na constituição da subjetividade. Lane, S. & Araújo, Y. (orgs.). Arqueologia das emoções. (pp. 36-56). Petrópolis: Vozes.

_____. A Pesquisa e o Tema da Subjetividade em Educação Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, n.13, 2º semestre, 2001, p. 9-15.

_____. Epistemologia Cualitativa y Subjetividad. São Paulo: Educ, 1997.

_____. La Afetividad desde una Perspectiva de La Subjetividad. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 15 (2), 127-134, 1999.

_____. Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. O Sujeito, a Subjetividade e o Outro na Dialética Complexa do Desenvolvimento Humano. In: MITJÁNS MARTINEZ, A. & SIMÃO, L. M. O Outro no Desenvolvimento Humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b. p.1-27.

_____. Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

_____. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: Gonzalez Rey, F.L. (org.). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p.27-51.

_____. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento

- do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. Em: Tacca, M. C. V. Aprendizagem e trabalho pedagógico. Campinas: Alínea, 2006.
- González Rey, F. L. Os Sentidos Subjetivos e as Configurações Subjetivas no Câncer: o desenvolvimento de um modelo teórico através do estudo de caso. 2007.
- Graff, H. J. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994.
- Gumperz, J. C. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- Haddad, S.; Di Pierro, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. Em: *Revista Brasileira de Educação*, 14, maio-agosto, 2000.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M. D., & Oliveira, R. D. Cuidado Escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24 Ed. Brasiliense. 1987.
- Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística (IBGE). Censo Demográfico de 1991: documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- _____. Censo Demográfico de 1970: Documentação do arquivo. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. Censo Demográfico de 1980: Documentação do arquivo. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. Censo Demográfico de 1991: Documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- _____. Dicionário de dados: Censo Demográfico de 1960. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. Censo Demográfico de 2000: documentação dos microdados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. CD. 2ª edição.
- _____. Manual do recenseador – Censo Demográfico de 1960. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. Manual do recenseador – Censo Demográfico de 1970. Rio de Janeiro: IBGE.
- _____. IBGE. Questionário da amostra do Censo Demográfico de 2000. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.
- _____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2001: notas metodológicas. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.
- _____. Censo demográfico 2000. Brasília, DF: IBGE, 2001 (CD).
- _____. Censo Demográfico: 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991.
- _____. Conselho Nacional de Estatística. Contribuições para o estudo da demografia no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE/CNE, 1961. p. 392-400.

- _____. IBGE. Questionário da amostra do Censo Demográfico de 2007. Disponível em: <www.ibge.gov.br>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. 2007.
- Kleiman, Angela Bustos. (Org.). Os significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- Kuenzer, A. Z. Tarnowsky, L. C. ; Kesnki, S. M. C. A universalização da educação básica: busca de uma metodologia para o diagnóstico das necessidades educacionais. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. 155. (67), 72–92, 1986.
- Lima, A. F. S. O. Pré – escola e alfabetização: uma proposta baseada em Paulo Freire e Jean Piaget. Petrópolis: Vozes. 1993.
- Martins, M. A. Pré-história da Aprendizagem da Leitura. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 1996.
- Martinez, A. M. 2006. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: Tacca, M. C. V. R (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico. p. 69 – 94. 2006
- Mec. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Programa Brasil Alfabetizado. Retirado do site www.fnnde.gov.br, no dia 16 de agosto de 2006.
- Mello, O. C. Alfabetização de trabalhadores: o contraponto do discurso oficial. Campinas: Unicamp. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1997.
- Mitrulis, E. Construindo um novo conceito de escola primária: caminhos percorridos. *Cadernos de pesquisa*. 96, 30–49, fev, 1996.
- Moll, J. (org.). Educação de Jovens e Adultos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Morais A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.
- Morin, E. Os sete saberes necessários para a educação do futuro. Rio de Janeiro: Cortez, 2000.
- Mortatti, M. R. L. Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
- Mortatti, M. R. L. Educação e letramento. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.
- Moura, Dayse Cabral. Por trás das letras: o ensino do sistema de notação alfabética na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

- Federal de Pernambuco, 2001.
- Oliveira, E. M. Variação lingüística rural e alfabetização de crianças: avaliação de intervenções lingüísticas e metalingüísticas. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2008.
- Oliveira, I. B. & Paiva, J. (Orgs.) Educação de Jovens e Adultos.. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.
- Oliveira, J. B. A. Construtivismo e Alfabetização: um casamento que não deu certo. In: Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, vol. 10, nº 35, p. 161-200, abr/jun. 2002.
- Organização das Nações Unidas. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Tailândia. Online: www.educaçãoonline.pro.br. (Onu, 1990), acessado em 20 de setembro de 2005.
- Organização das Nações Unidas. Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticas e Práticas em Educação Especial. Salamanca: Online: www.direitoshumanos.usp.br, (Onu, 1996), acessado em 17 de setembro de 2005.
- Organização das Nações Unidas (Onu). *Declaração dos Direitos Humanos*. Online: www.direitoshumanos.usp.br, (Onu, 1948), acessado em 17 de agosto de 2006.
- Organização das Nações Unidas. Programa de Ação Mundial para pessoas Deficientes. Espanha. (Onu, 1982). Online: www.defnet.com.br, acessado em 28 de outubro de 2005.
- Orofino , A. M. & Zanello, V. M. L. A Subjetividade Social na Escola. Brasília: Paralelo. 1999.
- Osakabe, H. “Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita”. In: Leitura em crise na escola. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- Perini, Mário A. Sofrendo a gramática. São Paulo, Ática, 1997.
- Pnad. Relatório Sobre o Programa Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Brasília, 2003.
- Pnad. Relatório Sobre o Programa Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Brasília, 2004.
- Pnad. Relatório Sobre o Programa Brasileiro de Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Brasília, 2007.
- Projeto Vaga-Lume: Alfabetização e Valorização Humana. Guia Norteador. Goiás: Março, 2001.
- Rego, T. C. Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro:

- Vozes. 1996.
- Rizzo, G. Escola Natural: uma escola para a democracia. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1986.
- Rogers, C. R. Libertad y creatividad em La educación em La década de los ochenta. Barcelona: Paidós, 1986.
- Rojo, R. H. R. Concepções não Valorizadas de Escrita: a escrita como um outro modo de falar. Em: Kleiman, Angel, B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- Rueda, M. I. La lectura – adquisición, dificultades e intervención. Espanha: Amarú Ediciones, 1995.
- Santos, B. S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. Oficina do CES, n. 135, Centro de Estudos Sociais. Coimbra, janeiro, 1999.
- Santos, M. S. O Desafio de uma Experiência. Em: M. Educação: do senso comum à consciência filosófica antoan, M. T. E. Caminhos Pedagógicos de Inclusão. São Paulo: Memnon. 135- 156, 2002.
- Saviani, D. São Paulo: Cortez. 1985.
- Schwwendler, S. F. (2001). A pedagogia de Paulo Freire inserida no contexto dos movimentos sociais. Artigo disponível em:<<http://www.paulofreire.ufpb.com.br>>. Acesso em: 06 de março de 2008.
- Senador Canedo-Go. Cidades. Revista. Desafio. Ano III. Edição nº 17. Maio, 2007, Retirado do site www.cidades.inf.br, no dia 25 de agosto de 2009.
- Silva, C. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores Preferem os métodos tradicionais? In: Val, M.G.C., Marcuschi, B. (Orgs.). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, p.185-203, 2005.
- Silva, Tomaz Tadeu da Silva. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- Silva, T. T. O Currículo Como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.
- Sim-Sim, Inês. De Que é Que Falamos Quando Falamos de Leitura. Inovação, 7, 131-143, 1994.
- _____. Consciência lingüística e nível de leitura: que relação? ou ler ou não ler eis a questão. In F. Sequeira & Sim-Sim. Maturidade lingüística e aprendizagem da leitura. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1989.

Soares, M. Alfabetização: a ressignificação do conceito. Em: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco/Mec/Raab, 2005.

Soares, Madga Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Jan-Abr, número 25. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, Brasil, pp. 5-17, 2004.

_____. Língua Escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez de 1995.

_____. A reinvenção da alfabetização. in *Revista Presença Pedagógica* (Julho/Agosto 2003) retirado de http://www.editoradimensao.com.br/revistas/revista52_trecho.htm Disponível em <http://www.org.br/biblioteca/artigomagdasoares>. Acesso em: 30/04/2007.

Soares, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica. 1998.

Souza, C. P. Limites e possibilidades dos programas de aceleração da aprendizagem. *Cadernos de Pesquisa*: 108, p. 81-89, Nov, 1999.

Stainback, S. As raízes do Movimento de Inclusão. *Revista Pátio*, Porto Alegre: 5, 20, 15-17, 2002.

Stainback, S.; Stainback, W.; Ayres, B. Em: Stainback, W.; Stainback, S. *Controversial issues confronting special education: divergent perspectives*. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

Tfouni, L.V. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

Trevisan De Souza, V. L. & Placco, V. N. S. (Orgs.). *Aprendizagem do adulto professor*. São Paulo: Loyola. 2006.

Unesco. *Importante: Notícias Sobre Alfabetização*. Portal Último Segundo. www.meb.org.br, retirado no dia 09 de outubro de 2005.

Unesco. *Relatório Global – Educação para Todos*. www.me.org.br/noticias/unescoalfabetizacao. Retirado do site no dia 16 de agosto de 2006.

Viana, F. L. P. *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de competências Lingüísticas*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho, 1998.

Vygotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Vygotsky, L. S. *A Formação da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *Obras Escogidas: Vol. 2. Problemas de Psicologia General*. Madrid, Espana: Visor, 1991.

_____. Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de La psique..
Madrid, Espana: Visor, 1995.

_____. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins
Fontes, 2001.

_____. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Wanderley, M. B. Refletindo sobre a noção de Exclusão. Em: Sawaia, B. (org.). *As
Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*.
Petrópolis: Vozes, 16-26, 2002.

9. ANEXOS

Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

(Anuência do entrevistado)

(Resolução no 196/ 96 do Conselho Nacional de Saúde- Ministério da Saúde-Brasília- DF
para Pesquisa Envolvendo Seres Humanos)

Nome da Pesquisa

A Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos aspectos subjetivos envolvidos no processo de alfabetização

Pesquisadora Responsável: Maria Betânia Gondim da Costa

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza

Descrição das informações dadas aos entrevistados:

Prezado (a) Senhor (a),

Sou psicóloga, aluna do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMP), em nível de doutorado e estou realizando uma pesquisa sobre o analfabetismo de jovens e adultos.

Objetivos da Pesquisa:

O objetivo deste estudo consistiu em identificar os sentidos do analfabetismo para os alunos, analisando como estes sentidos são configurados e que impacto produzem em sua subjetividade, buscando contribuir para uma reflexão sobre o papel das políticas públicas oferecidas à Educação de Jovens e Adultos, bem como refletir sobre uma proposta de alfabetização de adultos que promova uma alfabetização cidadã.

Justificativa:

Este estudo faz-se relevante pelo fato de acreditar que a educação de jovens e adultos, no Brasil, ainda não é vista como prioridade. Dessa postura desdobram-se precárias e fragmentadas propostas de enfrentamento do problema que, conseqüentemente não atendem às especificidades da demanda. Nesse sentido, temos como questão central da pesquisa, investigar como o analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos, e qual o impacto dessas configurações no seu modo de perceber-se, sentir e agir

Procedimentos:

Com a finalidade de saber quais as limitações teórico-práticas das propostas, de alfabetização para jovens e adultos que nunca estudaram, e ainda descobrir como a psicologia pode contribuir nesse processo, haja vista a fragmentação dos estudos do desenvolvimento humano até então realizados, faz-se necessário um contato com os sujeitos desse contexto, os quais serão solicitados a participarem diariamente de encontros-aula.

Um primeiro contato será feito mediante visita *in loco*, nas residências dos sujeitos inscritos no projeto. Posteriormente, ocorrerão os encontros-aula em local específico para esse fim. Solicitar-se-á dos participantes a concordância para a gravação da entrevista, bem como de filmagens de alguns momentos ocorridos durante os encontros-aula. Em caso de o participante não concordar, será utilizado pelo pesquisador somente o caderno de campo.

A pesquisadora informará ao participante de sua disposição para quaisquer esclarecimentos acerca dos objetivos e procedimentos do estudo.

Telefone/e-mail:

Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de Campinas: (19) 3756-6777.

Pesquisadora: - Maria Betânia Gondim da Costa (62) 9205-2972.

Anexo B - Consentimento da Participação da Pessoa Como Sujeito

Eu (Nome do entrevistado) _____ RG _____, CPF _____ após tomar conhecimento das informações que dizem respeito a minha disposição em participar como sujeito neste estudo e ciente dos meus direitos abaixo relacionados, concordo em participar do trabalho. Declaro ainda que conheço os termos da Pesquisa e afirmo ser a minha participação totalmente livre e espontânea.

1- O local dos encontros-aula será em um espaço da comunidade, cedido por uma moradora da região, com toda infra-estrutura (sala de aula arejada, com 20 carteiras escolares e quadro-negro). Localizado na Alameda das Emas, Qd. 11, Lt. 29, Estância Vargem Bonita.

2- Serão ministrados os encontros-aula num total de 12 (doze) horas semanais, conforme Resolução Nº 260, do Conselho Estadual de Educação de Goiás, com início previsto para às 19:00 e término às 22:00.

3- Por ser uma pesquisa que envolve conteúdos pessoais, haverá garantia de que o nome do participante ou de outras pessoas mencionadas por ele não serão revelados nos escritos da pesquisa, mantendo-se, assim, o caráter sigiloso da entrevista.

4- As filmagens de alguns encontros-aula e as gravações das entrevistas serão realizadas somente se os participantes concordarem, sendo-lhes garantido o direito de recusa.

5- O participante será prontamente atendido em seu desejo de interromper sua fala ou desistir de dar seu depoimento a qualquer momento.

Após estes esclarecimentos solicito ao prezado (a) senhor (a) que date e assine este termo, o qual será igualmente assinado pela pesquisadora e do qual existem duas vias, sendo que uma delas ficará com o participante e a outra será arquivada pela pesquisadora.

Local e data: _____

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Anexo C - Carta Enviada ao Conselho Estadual de Educação de Goiás

Goiânia, 07 de Agosto de 2006.

Senhor Presidente,

Ao cumprimentá-lo, dirijo-me a Vossa Senhoria para solicitar a especial gentileza de sanar algumas dúvidas, conforme seguem: - Sou Doutoranda em Psicologia pela PUC Campinas-SP e estou desenvolvendo uma pesquisa para saber como a Psicologia pode contribuir no processo de alfabetização de jovens e adultos. Tal pesquisa exige que eu alfabetize os sujeitos para a construção e análise das informações. Vale informar, que para a concretização desse trabalho será adotada metodologia específica, amparada na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na teoria da subjetividade de González Rey.

Portanto, por tratar-se de uma experiência inovadora, gostaria de saber dessa conceituada instituição, se há algum empecilho para eu abrir uma turma de alfabetização de jovens e adultos, com idade entre 19 a 69 anos (conforme cadastro) para a realização da pesquisa citada anteriormente e se há alguma recomendação por parte desse Conselho. Sou conhecedora da Resolução nº 260 e da concepção de avaliação para a EJA.

Por oportuno, informo-lhe que tenho cadastrado 20 sujeitos, homens e mulheres de 19 a 69 anos, oriundos da zona rural de Senador Canedo-GO, que querem participar da pesquisa. Informo-lhe ainda, que as aulas serão ministradas em um espaço da comunidade (cedido por moradores da região), com toda infra-estruturada necessária ao projeto.

Diante do exposto, apresento-lhe votos de estima e apreço, ocasião em que agradeço a atenção dispensada.

Atenciosamente,


Maria Betânia Gondim da Costa

PROCESSO: 200600044000416 AUTUAÇÃO: 10/08/2006
INTERESSADO: MARIA BETANIA GONDIM DA COSTA - CPF: 465.277.703-
ASSUNTO: MANIFESTACAO
ORGAO/UNID. DESTINO: CEE / PROTOCOLO
EMAIL:
INFORMAÇÕES: 3201-52-67

Professor José Geraldo de Santana

DD. Presidente do Conselho Estadual de Educação de Goiás

Conselho Estadual de Educação/GO
-PROTOCOLO-
Recebemos em 08/08/06
Jete

Anexo D – Resposta do Conselho Estadual de Educação de Goiás



ESTADO DE GOIÁS CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

Of. Pres. N. 256/2006

Goiânia, 29 de agosto de 2006.

Cara Senhora,

Com os nossos cordiais cumprimentos, em resposta ao seu requerimento, datado de 7 de agosto corrente, informamos-lhe que, à luz do Art. 37, da Lei Federal N. 9.394/96-LDB Nacional, a educação de jovens e adultos caracteriza-se como modalidade da educação escolar regular e destina-se àqueles que não tiveram acesso aos ou continuidade dos estudos, na idade própria.

Desse modo, essa modalidade, só pode ser oferecida por unidade escolar devidamente credenciada e autorizada pelo Conselho Estadual de Educação, não podendo, por conseguinte, desenvolver-se, para efeito de certificação, fora desses parâmetros, o que, a toda evidência, inviabiliza a concretização de seu projeto, se for este o objetivo dele.

Todavia, se a intenção de V. S^a é a de colaborar para que os jovens e adultos, que não puderam estudar na idade própria, possam ser alfabetizados, sem a preocupação com a promoção e a certificação, nada obsta que a turma de alfabetização, que alude em seu requerimento, seja aberta, inclusive com aquiescência deste Órgão.

Neste caso, o comentado projeto assumiria o caráter de formação continuada, repita-se, sem o objetivo de promover e certificar, mas, tão-somente, o de capacitar, o que se reveste de amparo pedagógico e social, porquanto visa ao desenvolvimento do indivíduo para o pleno exercício da cidadania, muito embora de maneira informal.

Atenciosamente,


JOSÉ GERALDO DE SANTANA OLIVEIRA
Presidente do Conselho Estadual de Educação

À Senhora
MARIA BETÂNIA GONDIM DA COSTA
GOIÂNIA – GO.

Conselho Estadual de Educação de Goiás – Palácio Pedro Ludovico Teixeira, Rua 82 s/n. - 2º andar - Setor Sul –
Goiânia – Goiás -Cep. 74.088-010 - Fone: (0XX 62) 3201 5270 / 3201 5268 - FAX – 3201 5269
SITE: www.cee.go.gov.br E-MAIL: cee@cee.go.go.br - Email- ceegogov@hotmail.com

V-OF-256-Mª Betânia G. Costa

Anexo E – Ofício Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo Com Ficha de Cadastro dos Analfabetos do Município



**Prefeitura Municipal de Senador Canedo
Secretaria Municipal de Educação
Gabinete do Secretário**

Ofício nº 025/06 Senador Canedo, 10 de janeiro de 2006.

Ref.: solicitação de parceria

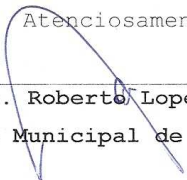
Senhora Secretária:

Rendemos-lhe atenciosas saudações e pedimos a Vossa Senhoria o compromisso de fomentar uma regimentação, atribuindo a vossos agentes do PSF (Programa da Saúde da Família) a nobre atividade de coletar nome, idade e endereço das pessoas do município e, também, o seu devido grau de escolaridade, por região.

Justificamos, ainda, tal solicitação, visto que consta em nossos planos a real intenção de desenvolvermos políticas públicas para aumentar o grau de escolaridade de nossa população. Em nome de uma parceria sólida, podemos cumprir nossa responsabilidade social e ter a certeza que todos nós ganharemos.

Segue anexo uma proposta de ficha. Carecendo de reproduzi-la estamos a vosso inteiro dispor.

Atenciosamente,


Ver. Roberto Lopes
Secretário Municipal de Educação

A Dr^a. Gisele A. Elias
DD. Secretária Municipal de Saúde
Nesta

*Recebido em
25.01.06
Luzete*


Secretaria Municipal
de Educação
Prefeitura Municipal de Senador Canedo
NEJA/CFA

Rua Firmino R. Nascimento Qd. 1F Lt. 22 - Jardim Todos os Santos – Senador Canedo – GO
75250-000 - Tel: (0xx62) 3275-3086 / 3275-3087 Fax: (0xx62) 3275-3094
educacao_scanedo@yahoo.com.br



Prefeitura Municipal de Senador Canedo
Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Ensino e Práticas Pedagógicas
PROJETO ALFABETIZAÇÃO ALTERNATIVA

MATRÍCULA DO ALFABETIZANDO

Nome: _____
Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: () Masculino () Feminino
Mãe: _____
Pai: _____
Naturalidade Cidade: _____
Profissão: _____
Raça/Cor: () parda () branca () negra () amarela () indígena
Endereço: _____
Setor: _____
Residência/Cidade: _____
DDD: () Telefone: _____ Celular: _____
Zona: () Rural () Urbana Frequentou Escola? () Sim () Não Quanto Tempo? _____
Utiliza óculos? () Sim () Não Tem dificuldade para enxergar? () Sim () Não
Indicado para consulta oftalmológica? () Sim () Não
Carteira de Identidade: _____ Órgão Emissor: _____ UF: _____
Data de Emissão: ____/____/____
Estado Civil: _____
CPF: _____ NIS/PIS: _____
CTPS: nº. _____ Série: _____ UF: _____ Data de Emissão: ____/____/____
Título: nº. _____ Zona Eleitoral: _____ Seção: _____
Necessidade Educacional Especial? () Sim () Não Qual? _____
Disponibilidade de horário: Dia: _____ Horário: _____

Restrito a Secretaria Municipal de Educação

Local de Funcionamento da turma: _____
Endereço do Local: _____
Setor: _____ Cidade: _____
Horário das aulas: de ____: ____ às ____: ____ Dias da semana: () 2ª () 3ª () 4ª () 5ª () 6ª
() sábado () domingo



Senador Canedo, _____ de _____ de 2006.
Rua Firmino R. Nascimento Qd. 1F Lt. 22 - Jardim Todos os Santos - Senador Canedo - GO
75250-000 - Tel: (0xx62) 3275-3086 / 3275-3087 Fax: (0xx62) 3275-3094
educacao_scanedo@yahoo.com.br

Anexo F – Alguns Encontros-Aula

Encontro-Aula I – Carteira de Identidade

Inicialmente foi feita a apresentação de cada sujeito – nome completo, profissão, relatos. Em seguida abriu-se uma discussão: Por que todos temos um nome? O que significa o nome? Posteriormente, foi aberto um espaço para posicionamentos.

Como proposta de atividade, levei várias cópias de Carteira de Identidade em branco para que tentassem preencher. Nesse momento ouvi muitas manifestações de desejo em trocar a carteira de identidade atual por uma assinada com seu nome.

Logo a partir dessa atividade evidenciou-se que a construção de novos sentidos subjetivos que ocorriam a medida que o sujeito atribuía novo valor, produzia outro sentido com relação às coisas “novas” ou “velhas”, configuradas subjetivamente ou não. O importante era perceber a transformação do sujeito reagindo sobretudo, a sua situação de a – sujeito.

Encontro-Aula II – Direitos Humanos

Abri uma discussão sobre o que é lei e o seu cumprimento. Para tanto foi perguntado aos sujeitos participantes sobre quais direitos queriam discutir. Obtive como resposta, saúde, educação e moradia.

Com relação à Saúde: apontaram que o Posto de Saúde da Família – PSF – que existe no bairro funciona precariamente, que os atendimentos prestados deixam a desejar,

que sentem falta de uma ambulância e que gostariam de ter atendimento 24 horas. Destacaram ainda, os riscos da população devido à falta de assistência médica e o descaso político.

Com relação à Educação: trouxeram para a discussão a escola mais próxima que fica a 4 km do bairro; destacaram o ensino, que segundo os participantes não é de qualidade. Abordaram sobre as tarefas escolares enviadas para os filhos, como sendo tarefas sem motivações, fracas. Apontaram ainda, a falta de relação família-escola. E por último, destacaram a merenda escolar oferecida para os alunos; a equipe docente que não atende as expectativas dos pais e o processo de aprendizagem dos filhos que não é satisfatória.

Destacaram também o fato de não ter uma escola para eles no bairro, obrigando-os a irem até o Município para estudar; o transporte escolar oferecido aos seus filhos e ainda, o descaso político.

Com relação à Moradia: destacaram a falta de projetos do governo para atender os mais carentes, as promessas de campanha que não são cumpridas e sobretudo, o desejo que todos têm de obter sua casa própria.

Encontro-Aula III – **Direitos Trabalhistas**

Foram lidos os direitos do trabalhador de acordo com a Constituição Brasileira. Nessa ocasião os sujeitos participantes expuseram suas dúvidas quanto ao período de experiência, contribuição previdenciária, aposentadoria, sobretudo, a carteira de trabalho. Embasada por estas informações a pesquisadora-professora pediu para que os sujeitos participantes levassem no dia seguinte suas carteiras de trabalho. Nem todos tinham, aliás,

somente dois dos dez participantes eram registrados no Ministério do Trabalho. A carteira de trabalho passou de mão em mão, ocasião em que foram apontadas a importância desse instrumento, e o desejo que todos tinham em possuí-la.

Encontro-Aula IV – **Eleições 2006**

Com o tema em pauta na mídia diariamente, o assunto despertou o interesse da maioria, sobretudo dos homens. As mulheres alegaram não gostar de política, que tudo que os candidatos falam é mentira; os homens iniciaram um debate apontando que não são mentiras, são propostas e que como o povo não cobra, viram mentiras. Alertaram que promessa de político é igual promessa de pai para filho, se o filho esquecer ou não exigir o que foi prometido, dependendo do pai, não realiza o que prometeu. As mulheres se calaram, e os homens continuaram: “quem de vocês assiste aos debates, conhece os candidatos?” Então me pediram para levar no próximo encontro-aula as atribuições de cada candidato, desde o Presidente da República até o Vereador Municipal.

No dia seguinte continuamos a temática, e a participação foi melhor. Todos queriam saber quais as obrigações dos candidatos. Após exposição oral por parte da pesquisadora discutiram as siglas e os devidos partidos políticos. Também discutiram o voto eletrônico e o voto manual, vantagens e desvantagens e a obrigatoriedade do voto. Nessa discussão todos participaram e uma coisa foi consenso: a insatisfação dos sujeitos participantes com os políticos, o descrédito e a desconfiança.

Após as eleições de 2006 foi divulgado no jornal regional, os gastos de campanha de cada um dos candidatos, um dos sujeitos participantes levou para a sala e me pediu para explicar, anotar no quadro. Neste momento fizeram uma comparação com suas

realidades. O que eles poderiam fazer se eles tivessem aquele dinheiro dos candidatos. Daí discutiram os gastos dos políticos e os seus gastos pessoais.

Encontro-Aula V – **Partidos Políticos**

Com a temática das eleições 2006 em pauta, os sujeitos participantes fizeram algumas identificações como por exemplo, de que as siglas partidárias foram retiradas das letras do alfabeto e que cada letra tem uma representação assim como os partidos políticos.

Foram levantada ainda a representação de classe de acordo com cada partido, dentre os mais conhecidos. Esta discussão proporcionou aos sujeitos a produção de novos sentidos subjetivos, visto que no primeiro momento as mulheres se recusaram a participar da discussão e posteriormente participaram ativamente, expondo seus pontos de vista.

Encontro-Aula VI – **Novo Código Civil**

Neste dia, um dos sujeitos participantes chegou à sala diferente, foi sem seu parceiro e aparentemente havia chorado, demonstrava-se chateada, e havia levado consigo seus dois filhos. Os colegas questionaram a ausência do marido e obtiveram como resposta: “não sei, saiu cedo e até agora não voltou” (19:00 s), os filhos falaram: “está bebendo”; a mãe desabafou: “se eu pudesse saia de casa, mas eu não tenho para onde ir, tenho que agüentar”. Um dos sujeitos participantes respondeu: “não, você não é obrigada a agüentar, você tem os seus direitos”. Ela hesitou: “Que direitos?” E os demais sujeitos participantes da pesquisa destacaram os direitos que conheciam acerca do assunto. O encontro-aula tornou-se um espaço de cidadania.

Como pesquisadora professora, não posso negar que fiquei comovida. Percebi que os sujeitos da pesquisa conheciam seus direitos, não eram mais aquelas pessoas bobas, sem coragem. Eram realmente sujeitos. Fiquei orgulhosa e reconheci o processo de mudança, aliás me senti parte dessa transformação.

Após as explicações dos sujeitos participantes, falando a seu modo dos direitos da mãe e das crianças, pedi permissão para ler o artigo 130 que trata da responsabilidade dos pais para com os filhos – mais especificadamente referendando o ECA em seu Título IV – Das medidas pertinentes aos pais ou responsável. Nesse momento um dos filhos que estava participando do encontro-aula olhou para sua mãe e repetiu o que eu acabara de ler: “Viu mãe?” verificada a hipótese de maus tratos, opressão ou abuso sexual impostos pelos pais ou responsável, a autoridade judiciária poderá determinar, como medida cautelar, o afastamento do agressor da moradia comum. Ela indagou: “Não adianta, ele volta, temos que ir para bem longe...”

Encontro-Aula VII – **Dinheiro x Cheque**

Certo dia, ao entrar nas dependências da sala de aula improvisada, fui abordada por um sujeito participante de forma eufórica. Impulsivamente ele falou: “Professora ensina a gente a preencher um cheque”;. O outro sujeito que estava a seu lado comentou: *“Há! Eu não aceito cheque. Um dia o meu patrão veio me pagar com cheque eu falei pra ele: há não, eu quero é dinheiro. Esse pedaço de papel eu não quero!”* Um outro sujeito que ouvia as argumentações, respondeu: *“mas cheque é dinheiro”*.

Houve então uma discussão sobre a diferença do cheque para o dinheiro em espécie.

Para tentar um consenso fiz algumas pontuações quanto à segurança e praticidade do cheque mostrando os pontos positivos e os pontos negativos de quem anda com esse instrumento bem como de quem anda com dinheiro. Houve interesse de todos e pediram-me para ensinar-lhes a preencher um cheque.

Encontro-Aula VIII – **Compras**

Levei para o encontro-aula encartes de jornais com os preços de produtos variados. Em seguida pedi para que fizessem uma lista e conferissem os preços anotados com os preços dos encartes. Ocorreu uma discussão ao verificarem algumas diferenças, sobretudo das frutas. Foi aí então que um dos sujeitos participantes argumentou que o preço da feira é diferente do preço do supermercado. Uma nova discussão foi levantada, compras a prazo e a vista. Nessa atividade os sujeitos perceberam as manobras dos fornecedores pra obterem lucros. Também compreenderam o papel do consumidor e os seus direitos.

Encontro-Aula IX– **Ficha de Inscrição**

A Prefeitura de Goiânia lançou um concurso público com vários cargos e escolaridades, cujo edital saiu no domingo. Um dos sujeitos participantes guardou o jornal e levou o edital para o encontro-aula, pedindo-me para que o ajudasse a preencher a ficha de inscrição. Ao ver a cena, outro sujeito comentou: *“Não adianta preencher a ficha, tem uma prova”*. E outro sujeito que estava a observar tudo pontuou: *“Adianta sim, tem que tentar, quem sabe ele passa.”*

Aproveitei a oportunidade e expliquei o Edital, lendo as normas, as funções e os cargos, fazendo os devidos esclarecimentos quanto à escolaridade exigida, taxa de inscrição, vagas, dentre outros.

No entanto, após a leitura e explicação do edital, somente dois sujeitos preencheram a ficha. Os demais alegaram dificuldade na escrita. Os cargos escolhidos foram de garis.

Encontro-Aula X – **Contrato de Trabalho**

Esse tema foi sugerido por um dos sujeitos que argumentou que seus patrões liam para ele o contrato e apenas pediam que ele assinasse. Explicou que não sabia se o que o patrão falava era o que estava escrito e gostaria de saber se os contratos eram todos iguais. Questionou a validade do contrato e se tinha como ele saber se estava sendo lesado.

Expliquei sobre os órgãos responsáveis pelos direitos dos trabalhadores (Ministério do Trabalho, Sindicatos) e ressaltéi a importância de ler tudo antes de assinar.

Este assunto chamou a atenção, mas pela complexidade de um contrato (extenso, letras miúdas), demonstraram-se intimidados.

Percebi que esse instrumento provocava medo, insegurança. Assim deduzi que houve uma configuração subjetiva de uma situação vivenciada dominante às demais experiências de vida. No entanto, após esclarecimentos, novos sentidos subjetivos foram produzidos constituindo e reconfigurando os sentimentos e crenças dos sujeitos participantes. Mas foram apontadas as dificuldades de leitura desse instrumento, pelo modo de ser.

Encontro-Aula XI – **Bilhetes / Cartas**

Um dos sujeitos recebeu uma carta de alguém conhecido pela turma. Daí informou aos demais sujeitos participantes do recebimento, provocando curiosidade nos demais do teor da carta.

Ao observar o interesse de todos sugeri que fizessem uma resposta, ocasião em que expuseram a dificuldade de escrever uma carta. Sugeri então que fizessem bilhetes e trocassem entre si, como uma espécie de treinamento.

Foi divertido, houve interação e ajuda mútua.

Encontro-Aula XII – **Aluguel**

Como todos os encontros – aula surgiram, a partir da necessidade dos sujeitos, este não foi diferente. Um dos sujeitos teve a casa onde morava arrombada, roubaram-lhe, o pouco que tinham. Ele e a família ficaram apavorados e decidiram mudar. Resolveram alugar uma casa, mas, depararam com uma enorme burocracia para alugar. Assim o sujeito destacou as dificuldades em morar de aluguel e a despesa como elementos desmotivadores de tal experiência.

Os demais sujeitos, ouvindo o relato do colega concordaram com as suas colocações e ainda pontuaram: “*Aluguel é um dinheiro que só vai, não tem volta*”.

A discussão fluiu, ocasião em que os sujeitos expuseram o desejo de obter uma casa própria, pois a grande maioria reside em casas cedidas pelos patrões; somente 4 possuem própria casa.

Encontro-Aula XIII – **Representação da Subjetividade**

Como os alunos demonstravam desinibição na escrita, propus uma atividade diferente: completar frases com o que viesse na sua cabeça.

Iniciei com uma palavra e as frases foram concluídas pelos alunos.

Nessa atividade houve dificuldade não da escrita, mas de escrever o que estavam sentindo, conforme relatos dos próprios alunos quanto à proposta de trabalho.

Encontro-Aula XIV – **Perda do Sono**

Iniciamos a aula interagindo entre si e comentando o dia-a-dia. Ocasião em que um dos sujeitos mencionou que não dormia bem. Explicou que ficou acordado até 4:00 h da manhã. Não conseguiu dormir. O assunto proporcionou o envolvimento de todos, inclusive com manifestações quanto à necessidade de dormir bem.

Foram ensinadas receitas de chá para dormir; orações e até mesmo outras formas de relaxamento como “beber cachaça”, por exemplo. Os sujeitos trocaram experiências entre si.

Encontro-Aula XV – Jardim

Certo dia, passeando pela região observei um belo jardim parei em frente há casa e fiquei admirando aquela paisagem. De repente surgiu alguém de dentro da casa, o caseiro, que por coincidência era um dos sujeitos da pesquisa, parabeneizei-o pelo jardim e segui em frente.

À noite antes de iniciar a aula, sentada observando o cenário, ouvi alguém dizer para o colega do lado: *“A professora foi no meu trabalho; disse que o jardim estava lindo. Também, eu cuido dele todos os dias, não deixo ninguém pôr a mão”*. Outro sujeito que ouvia a conversa expôs em voz alta: *“Mas tá bonito mesmo o seu jardim, todos que passam por lá dizem isso. Chama a atenção”*. Houve várias manifestações positivas, até que alguém perguntou: *“O que você faz?”* Neste momento, o sujeito mostrou-se totalmente seguro e esclareceu: *“Tem de saber fazer um jardim, não é só plantar e pronto, tem que gostar, zelar”*, e explicou passo-a-passo para os colegas como fazer um jardim.

Encontro-Aula XVI – Músicas

Neste dia um dos sujeitos levou um hinário para a sala de aula, ficou concentrado lendo, me aproximei e perguntei, se podia ajudar. O sujeito respondeu: Posso ler para a senhora? Afirmei que sim.

Após a leitura do hino, o sujeito me indagou: *“Será que estou pronto para ler uma pregação na minha igreja?”* Não deu tempo de eu responder, os demais sujeitos afirmaram que sim. Foi à primeira vez que esse sujeito leu.

Encontro-Aula XVII – **O roubo**

Um dos alunos chegou na sala e relatou que o peru de sua casa fora roubado. Perguntou se alguém não tinha visto; outro sujeito apontou que também fora roubado de sua casa algumas galinhas. Foram feitos alguns comentários quanto aos roubos no bairro e o papel da Associação de Moradores. A prática policial foi abordada e a justiça pelas próprias mãos.

Foram dadas sugestões de “armadilhas”, bem como foram feitos diversos relatos de experiência.

Encontro-Aula XVIII – **O Jornal**

Levei vários jornais para a sala, distribuí entre os alunos e pedi que folheassem o jornal, quando achassem algo que lhes interessassem que lessem. Todos os alunos pareciam curiosos, pois não tinham esse contato.

Os interesses às informações eram variados – resumo das novelas, noticiário local, futebol, horóscopo, dentre outras.

Em seguida pedi que cada um lesse para os colegas o que mais lhe interessou, promovendo a interação.

Os que não sabiam ler relataram o que achava que estava escrito a seu modo. Todos participaram.

Encontro-Aula XIX – A Chuva

Com o período chuvoso, as ruas ficaram alagadas, pois o bairro não é asfaltado. Dificulta o percurso para ir à escola e ao trabalho. A sala de aula ficava muito suja devido ao barro trazido por cada um ao penetrar na “escola”

Um dia, um dos sujeitos pontuou: *“Eu gosto da chuva, mas às vezes ela atrapalha. Tá vendo? Ninguém atrasa para aula, mas hoje a chuva atrapalhou”*. Quem foi chegando, foi explicando o motivo do atraso, que nada mais era do que a chuva. Muitas lembranças vieram à tona de fatos marcantes vivenciados por eles quanto à presença da chuva. Fatos positivos e negativos.

Encontro-Aula XX – O Frio

Com a chegada do frio, todos iam para a escola “empacotados”. Alguém comentou que a prefeitura estava doando cobertores e o assunto gerou interesse de todos que investigavam como fazer para receber essa doação.

O tema Frio repercutiu a aula inteira, os preços dos casacos antes do frio chegar e no período propriamente dito. O crescimento dos filhos, a mudança de apetite, o sono, foram assuntos destacados na aula.

Anexo G – Outras Atividades Desenvolvidas

Como relatei anteriormente, o nosso trabalho foi subsidiado pela teoria de González Rey (subjetividade) e pela teoria de Paulo Freire (Teoria da Libertação). Assim destaco algumas atividades desenvolvidas no decorrer da pesquisa como momento gerador de cidadania que facilitaram o processo de aprender.

Logo a vida do bairro, as curiosidades e as necessidades dos alunos e tudo o que atingia as famílias, passaram a ser conteúdo das aulas de alfabetização.

O nome do aluno

Trabalhar com o nome dos alunos significa entrar na história de vida de cada um, significa resgatar sua identidade facilitando o entrosamento entre os colegas, criando o respeito e o conhecimento mútuo. Também permite um aprofundamento na noção de simbologia, que vai facilitar o entendimento da linguagem escrita, que é duplamente simbólica, pois representa a fala que, por sua vez, representa as coisas, os sentimentos e as ações das pessoas.

Uma atividade que trouxe resultados muito emotivos, integradores e que produziram novos sentidos foi o da simbologia de cada aluno diante de seu nome, a qual denominamos de representação da subjetividade.

Procedimentos:

O professor pede aos alunos que recortem de alguma revista ou jornal, e depois cole em uma folha de papel sulfite ou cartolina figuras que eles sintam que os simboliza. Isto pode ser feito na sala de aula ou trazido de casa. Cada um deve colar o símbolo diante

do seu nome e explicar por que escolheu tal ou qual figura. O que acontece neste momento são relatos metafóricos, alguns de uma beleza inesquecível. Tais como, ao anexar uma carteira de trabalho, por exemplo a pessoa fala do seu desejo em obtê-la, qual o valor desse instrumento em sua vida, dentre outras coisas. Fazendo o mesmo com as outras figuras selecionadas.

Em seguida o professor escreve em baixo de cada figura o que ela representa para cada aluno. Exemplo: para a figura da carteira de identidade ele escreve o que o aluno expressou, como IDENTIDADE, ESPERANÇA, SONHO, por exemplo.

Outra sugestão é a partir dos relatos de cada aluno, pedir para que façam uma redação coletiva, na qual o professor será o escriba. Os alunos vão reproduzindo o relato escolhido e o professor vai ajudando a organizar as idéias, a dar uma seqüência a narrativa, sem distorcer nem mascarar a fala dos alunos, ajudando-os a pensarem, a se expressarem com clareza, com força, provocando a participação de todos.

Após a conclusão do texto, este se torna um excelente material alfabetizador, pois reporta ao aluno autonomia, podendo ainda ser transcrito pelo professor numa folha de cartolina, ilustrado pelos alunos e colocado em lugar visível da sala de aula.

Deve ser extraído dele palavras significativas para analisar a escrita, letra por letra, comparar com outras, ver as diferenças e semelhanças, atiçando a curiosidade e o raciocínio dos alunos, que buscarão compreender o sistema da leitura e da escrita ativamente.

No entanto é importante destacar que o professor deve conhecer cada aluno para saber qual o nível de conhecimento dele, procurando evitar frustrações, exclusões. As atividades propostas devem atender as especificidades, senão não proporcionarão interesse e o sentido produzido não será o esperado pelo professor.

As atividades com os nomes dos alunos são muito propícias para que os alunos descubram o que a escrita representa. Como grande parte dos alunos já conhecem as letras do próprio nome, ao verem que os nomes dos outros colegas começam com as mesmas letras do seu nome, vão começando a perceber a correspondência som-grafia.

Outras sugestões de atividades com nomes dos alunos que podem ser realizadas:

1. Crachá com o primeiro nome de cada aluno. Com duas faces: de um lado, letra de imprensa e, do outro, letra cursiva.
2. Bingo do primeiro nome. Inicialmente mostram-se as letras dizendo o nome de cada uma. Posteriormente, pode-se dizer o nome das letras sem mostrá-las.
3. Procurar em revistas e jornais a primeira letra do nome do aluno, palavras que comecem com esta letra acompanhada da figura. Reconhecer figuras cujo nome comece com a primeira letra do nome do alfabetizando. Observar: quantas palavras podem ser escritas com a primeira letra do nome do aluno, etc.

Essas foram apenas algumas atividades desenvolvidas com os alunos, mas existe uma infinidade de atividades, descritas em livros dedicados ao tema, que podem ser adequadas à realidade local e às necessidades dos alunos, de acordo com a ótica do professor.

Como trabalhamos os textos:

Cada um recebe uma cópia do texto, seguida da leitura em voz alta feita pelo professor e em seguida é sugerida a troca de idéias sobre o texto.

O texto deve provocar interesse dos alunos, levando-os a relatarem histórias, recordações e lembranças que tenham a ver com o texto lido.

Posteriormente, deve-se pedir para os alunos que retirem do texto as palavras conhecidas, buscando seus significados e aproveitar para contar as letras, circular as vogais, riscar as consoantes, colocá-las em ordem alfabética, dizer outras palavras que comecem com essas consoantes, completar com as vogais e consoantes, etc.

Também pode pedir para destacar uma palavra do texto e fazer uma frase, ou pedir para contar uma história, pois assim, como a produção de texto é importante, o exercício da memória, o resgate daquilo que aprendemos na vida é igualmente importante.

Outra forma interessante de trabalhar com textos é levantar os problemas atuais dos participantes, pois dependendo da conjuntura nacional e local, surgem debates na classe. Os alunos chegam reclamando do pacote, do congelamento do salário, preocupados com a falta de emprego, moradia, dentre outros. Assim é necessário trabalhar sempre com a preocupação do debate e da produção de textos pelos alunos, com temas emergentes, surgidos na sala de aula.

Para tanto, deve-se permitir que o aluno escolha e escreva o que pensa. Tudo serve de motivo para que o aluno produza o seu texto. E ao produzir o texto, ele estará fazendo uma leitura do contexto social, econômico, político que o cerca.

Algumas sugestões:

Levar jornais locais e regionais, revistas e deixá-los numa caixa para ser manuseada pelos alunos, que ao se identificarem com algo, podem recortar e criar uma redação a partir do que escolheu.

Outra forma é pedir para os alunos trazerem textos ligados ao cotidiano deles, tais como contas de água, de luz, contrato de aluguel, placas, rótulos, bulas de remédios, documentos pessoais, carteira de trabalho, dentre outros, haja vista todo o universo

simbólico que pode ser explorado no trabalho da linguagem escrita, tais como objetos ligados à vida e ao trabalho, letras de músicas, fábulas, poesias, cartas, bilhetes, etc. Tudo isso, numa tentativa de motivar o aluno a escrever a sua própria história.