

Aprender a Ler e a Escrever: “*Da Escrita do Mundo à Escrita da Palavra*” - Atuação Psicopedagógica na Educação de Jovens e Adultos

Patrícia Braga do Desterro

1. Introdução

Embora nas últimas décadas o acesso à educação básica tenha sido ampliado, ainda são altas as taxas de analfabetismo em nosso país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1996 havia no Brasil 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais; no último censo realizado pelo IBGE em 2000 os dados continuam alarmantes: de um total de 125.175.892 pessoas que vivem nos meios urbanos, 15.391.771 são analfabetas. Nos meios rurais de um total de 28.310.725 pessoas, 8.702.005 não são alfabetizadas. Esses números correspondem aos analfabetos, contudo temos em nossa população aqueles que, apesar de terem freqüentado à escola, não fazem uso eficiente da escrita, são os chamados analfabetos funcionais. Dessa forma se faz imprescindível ações sócio-educativas que busquem reverter este quadro.

Muito são os estudos publicados no campo da Educação e das Ciências Sociais a respeito do tema Educação de Jovens e Adultos, porém, poucos são os estudos que buscam compreender a EJA pela ótica da Psicopedagogia. A maioria destes estudos analisa a Educação de Jovens e Adultos sob uma perspectiva sócio-política. Entretanto, é de suma importância, para uma maior compreensão dos aspectos constituintes deste processo, um olhar mais focado para os sujeitos cognoscentes, para a aprendizagem destes sujeitos que, após passarem um longo período de suas vidas afastados dos bancos escolares, retornam a estes bancos com toda uma visão de mundo construída através de inter-relações elaboradas dentro de um contexto sócio-cultural.

Muitos desses educandos tiveram no período da infância uma relação negativa com a instituição escolar sendo dela afastados por razões de

ordem social e econômica, ou nem sequer tiveram acesso a esta instituição. De uma forma ou de outra, esses sujeitos se construíram ao longo da vida carregando o estigma do analfabetismo.

Muito embora esses sujeitos sejam analfabetos, não podem ser chamados de iletrados, são letrados, pois fazem uso do código escrito mesmo que de maneira indireta, podendo ser encontrado em sua linguagem oral formas que são mais comuns à linguagem escrita. Esses sujeitos assumem, muitas vezes, a posição de autores de seus próprios discursos. Isto se dá em decorrência de haver nas sociedades letradas uma interpenetração entre o discurso oral e o escrito.

A escola, entretanto, quando se dispõe a alfabetizar jovens e adultos o faz, muitas vezes, de forma alienada e alienante, ignorando as aprendizagens que esses sujeitos construíram ao longo de suas vidas, ignorando que esses educandos são portadores de linguagem, vivem num mundo letrado e que atuam neste mundo de forma efetiva.

A instituição escolar, quando assume essa postura castradora, acaba por diminuir o desejo, por parte do educando, em aprender. A educação de adultos deve buscar despertar naquele que está aprendendo o desejo em conhecer, deve trabalhar a auto-estima de forma que possibilite a aquisição da autonomia no processo de aprendizagem.

Aprender a aprender, este é o caminho da Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando o que se deseja é uma educação emancipadora. E é justamente neste aspecto que a Psicopedagogia pode auxiliar, pois, enquanto área do conhecimento que investiga a aprendizagem, ela irá atuar junto aos sujeitos aprendentes, favorecendo a troca, o diálogo e a aprendizagem, trabalhando com os grupos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dentro do ambiente escolar. Despertando, através de diferentes caminhos, o desejo em aprender, a valorização do conhecimento construído ao longo da história de vida dos educandos.

Dentro desta ótica, este estudo se apresenta, não com o intuito de abarcar todas as formas de trabalho possíveis à Psicopedagogia no âmbito da EJA, mas de trazer à luz algumas considerações teóricas que possam ser relevantes aos psicopedagogos e aos professores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de jovens e adultos dentro da instituição escolar.

Dessa forma, a pesquisa irá buscar um entendimento acerca do processo de grafocentrismo das sociedades modernas, fazendo um breve histórico do uso da escrita, de sua invenção até os dias atuais. A partir desse

ponto, procura-se obter um entendimento sobre o que seja o letramento e a forma como este é concebido pelos teóricos que tratam o tema.

Em seguida, pretende-se, por meio de uma pesquisa bibliográfica no campo dos estudos relativos ao processo de aprendizagem, entender como se dá o processo de aprendizagem do adulto.

Por meio de observações colhidas nos anos de 2003 e 2004, durante as práticas de estágio em classes de alfabetização de jovens e adultos, busca-se uma compreensão de como a escrita e a leitura vêm sendo tratadas nestas turmas.

Por fim, através das leituras realizadas no campo da EJA, da Psicologia e da Psicopedagogia, pretende-se levantar algumas possibilidades de atuação psicopedagógica a nível institucional junto aos educandos e educadores da EJA.

1.1 - Invenção da Escrita

Em nossa sociedade a utilização do código escrito é muito frequente. A escrita se faz presente de diversas formas e nos mais variados ambientes. Para aquele que está acostumado a utilizar este código em seu contexto social, a impressão que se tem é a de que saber ler e escrever é algo inerente ao ser humano e que a escrita sempre fez parte da história.

Entretanto, não é assim tão simples. O processo de aquisição da escrita é muito complexo, tanto em nível individual, quanto em nível histórico e social. A descoberta da escrita marca uma nova era na História da Humanidade, ou melhor, a invenção da escrita marca o surgimento da História propriamente dita. Mas, como tudo começou? Quais foram os caminhos trilhados pela humanidade até a invenção da escrita?

Os primeiros vestígios de uso da escrita datam de cerca de 5.160 anos atrás com desenhos feitos em cavernas pelos povos pré-históricos, como os Lascaux, na França, que utilizavam o desenho como forma de registrar as suas atividades cotidianas. Esses desenhos estão relacionados a atividades míticas e religiosas. (PAVÃO, 1998)

No Brasil, muitas evidências dessa arte-escrita estão presentes, por exemplo, na Serra da Capivara, no Piauí; em Minas Gerais, na Serra do Cabral etc. Seda (2001, p 04) considera a arte rupestre uma forma de escrita. Segundo o autor:

O fato de a arte rupestre não ter se iniciado através de uma submissão ao real, mas ter se organizado a partir de

sinais que, aparentemente, exprimem os ritmos e não as formas, permite induzir que a arte figurativa, na sua origem, ligava-se à linguagem e encontrava-se muito mais próxima da escrita (em seu sentido lato) do que da obra de arte. O abstrato, tanto para o símbolo como para a linguagem, representa uma adaptação a solicitações cerebrais cada vez mais precisas. Desta forma, as figuras mais antigas conhecidas não representam cenas, são na verdade símbolos gráficos, sem uma ligação descritiva e que representavam um contexto oral irremediavelmente perdido.

Nas sociedades de organização mais simples, tais registros atendem de forma satisfatória às suas necessidades. Contudo, à medida que estas vão se tornando mais complexas, organizadas em torno de um poder centralizado e hierárquico, surge a necessidade de se criar um código escrito que atenda às necessidades de registro e manutenção deste novo modelo social e político.

A escrita nasce na região da Mesopotâmia, entre os rios Tigre e Eufrates, no país da Suméria. Inicialmente a escrita é pictográfica, mais tarde outros povos irão inventar a escrita ideográfica que ainda existe nos dias atuais como, por exemplo, a escrita chinesa.

Os sumerianos escreviam sobre tábuas de argila para contar — nesse momento a escrita tem uma finalidade contábil. Mais tarde, também é utilizada na religião, assumindo um caráter sagrado. Por meio da escrita as rezas e músicas religiosas, as histórias dos deuses etc., podem ser imortalizadas.

A escrita sumeriana inicialmente continha cerca de 1600 pictogramas, o que tornava muito difícil a sua utilização. O grande salto dado pelo povo sumeriano foi à simplificação deste código através de um sistema de combinação, ou seja, conseguem aproximar a escrita da linguagem, mais propriamente do som das palavras. Por exemplo: para escrever centelha somava-se o símbolo usado para escrever a palavra cem com o usado para escrever a palavra telha. Como afirma Bajard (2001, p.19):

O sistema alfabético encontra aqui sua raiz. Seus dois fundamentos estão presentes. De um lado reduz-se o número de signos, uma vez que, em vez de milhares de unidades significativas, utilizam-se sons, unidades em número ilimi-

tado. Por outro lado, a relação entre língua escrita e língua oral não necessita mais passar pelo sentido, mas se instaura diretamente a partir do quadro de correspondências entre significantes escritos e significantes orais.

No momento em que o povo sumeriano enriquece a sua escrita, um outro povo da antiguidade está criando o seu código escrito, código este que atende a todas as exigências da língua desse povo, do concreto ao abstrato. Estamos falando dos egípcios e de seu hieróglifo. A escrita era encarada pelo povo egípcio como um dom de Deus, tanto que hieróglifo significa escrita sagrada. Essa escrita é inicialmente pictográfica, ou seja, representa figuras e não sons e só mais tarde adquire características fonéticas, como a escrita sumeriana.

Por ser muito complexa e por estar diretamente associada à religião (sendo assim, considerada sagrada), a escrita está acessível a apenas um pequeno número de iniciados. Tais iniciados passavam por um longo período de preparação para poderem desempenhar as suas funções, eram membros da mais alta hierarquia e possuíam o poder da escrita em meio a uma população que desconhecia totalmente esta tecnologia. No Egito Antigo, tal cargo era ocupado pelos escribas; na China, pelos mandarins; na Índia, pelos brâmanes e na Babilônia, pelos magos. O saber representava uma forma de poder.

Somente por volta de 1500 anos antes de Cristo, com a invenção ou o aperfeiçoamento do alfabeto pelos fenícios, é que a escrita alcança um poder maior de difusão. A utilização de 22 sinais, e não mais o uso de símbolos que representam palavras, idéias, figuras ou sílabas, mas sim sons, que reunidos permitem as mais diferentes combinações, tornou bem mais fácil o uso da escrita. Pouco a pouco, a escrita irá perdendo o seu caráter sagrado, popularizando-se e chegando até o mundo ocidental. O alfabeto fenício chega até os gregos por volta do século VIII antes de Cristo. Na Grécia, este alfabeto sofre alterações que permitem uma aproximação maior com os sons fonéticos, além de serem acrescentadas a eles as vogais, criando-se assim, um sistema alfabético composto por 27 letras.

Segundo Havelock (1995, p. 31).

O alfabeto grego forneceu uma completa tabela de elementos atômicos dos sons acústicos que, por meio de di-

versas combinações, podiam representar, por assim dizer, as moléculas do discurso lingüístico. Esse princípio estrutural básico permanece quando usado pela escrita grega, romana ou cirílica. Foi essa a grande contribuição grega. Os sistemas anteriores ao alfabeto grego nunca foram capazes de registrar todo o escopo da língua oral.

1.2 - A escrita e a leitura no decorrer da história

Apesar de a escrita ter significado uma das grandes descobertas dos homens e de ser o marco inicial que define os limites entre a chamada Pré-história e a História — marcando assim o nascimento da civilização —, durante o período conhecido como Antiguidade, a escrita não era tão valorizada, nem tão essencial na vida das pessoas, como é nos dias atuais.

Na Antiguidade, a cultura da oralidade é a mais presente na vida das pessoas. Mesmo estando presente na cultura de alguns povos, como gregos e romanos, a ênfase maior é dada à transmissão oral do conhecimento. Tanto que os grandes filósofos e pensadores da Antiguidade, como Sócrates, Buda e Jesus Cristo, utilizavam o diálogo como forma de transmissão de suas doutrinas. Para esses povos “o escrito era visto como sucedâneo do oral e, assim, pouco valorizado.” (BARBOSA, 1994, p.97).

Segundo Barbosa, na Antiguidade “o leitor era, antes de qualquer coisa, um ouvinte”. Devido às dificuldades de acesso aos materiais escritos, a leitura era feita em grupos de recitações públicas em que o leitor, ou um profissional de leitura, lia para os demais em voz alta. “A leitura em voz alta era a forma pela qual, leitores e não leitores se encontravam para reconstituir o sentido do texto.” (ibidem, p. 97).

Mesmo havendo um grande acervo bibliográfico em algumas civilizações, como a biblioteca de Alexandria, a escrita nestas sociedades desempenhava um papel secundário.

Durante a Idade Média, o acesso à leitura não se amplia, como poderíamos supor num primeiro momento, pelo contrário, em determinado momento ele se restringe tanto que somente nos mosteiros é preservado. No período das invasões bárbaras a escrita chega mesmo a desaparecer. “A cultura letrada cai em desuso, permanecendo restrita ao universo eclesiástico, e uma cultura espiritual toma o lugar da cultura profana”. (ibidem, p.14). Nesta época, o livro deixa de ser um material de transmissão de cultura e se torna um objeto sagrado que deve ser venerado, mas não compreendido.

Por essa concepção de mundo, aprender a ler e a escrever só faz sentido para aquele que pretenda seguir uma vocação religiosa. Quando isso acontecia, a educação era feita seguindo rígidas disciplinas. Primeiramente, o educando, por volta de sete anos, recebia uma educação totalmente oral, o mestre falava e o aluno ouvia e memorizava a lição. O ensino de leitura era todo realizado em latim, com base na memorização e na recitação.

A leitura realizada nos mosteiros era em voz alta. Isso ocorria devido a dois motivos: o primeiro deles está relacionado com a forma como os textos eram escritos naquela época, sem espaçamento entre as palavras, com ausência de pontuação, problemas ortográficos etc., o que dificultava muito o entendimento. Segundo, por uma questão religiosa, pois antes de serem entendidos, os textos deveriam passar pelos sentidos para chegarem ao espírito, sendo memorizados e só então compreendidos. A compreensão neste processo, não é o fator mais importante, pois, muitas vezes, não compreender um texto denotava humildade diante do misterioso e do sagrado.

Mesmo estando inicialmente restrita ao ambiente dos mosteiros, a escrita não fica presa à prática religiosa. No decorrer do século XI, as mudanças ocasionadas pela expansão das práticas comerciais e manufatureiras geram um significativo crescimento das áreas urbanas.

Com a ebulição das cidades, a vida fluía de uma forma diferente do mundo feudal. A Igreja vai perdendo aos poucos o monopólio sobre a educação, que progressivamente irá se tornando laica e particular. Assim, a escrita perde a atmosfera sagrada que antes a envolvia, e entra, gradativamente, no mundo profano.

Nas cidades, o saber perpetuado pela Igreja passa a ser contestado. Novos pensadores buscam uma outra forma de ver o mundo, livre dos preconceitos e dos dogmas religiosos. Cresce o número de universidades e uma nova concepção de mundo começa a surgir, concepção esta voltada para uma visão antropocêntrica do mundo. O saber se desliga da religião e os homens começam a ganhar autonomia no seu pensamento. Também cresce o número de livros traduzidos de outros idiomas e a cultura letrada vai se democratizando, à medida que sai dos muros dos mosteiros medievais.

É bem verdade que, nesse início, não há propriamente uma grande produção literária. Os livros ainda são feitos artesanalmente dificultando, assim, uma ampla circulação. Nas universidades, por exemplo, somente o professor possuía os exemplares de livros para trabalhar em sala de aula. Os professores recorriam ao ditado para instruírem seus alunos. Algumas

invenções, como a pena de ganso e depois a de metal, facilitam o processo da escrita. Contudo, somente séculos mais tarde, com a invenção da imprensa, é que a escrita se populariza.

Durante o período compreendido entre o século XII até o século XV (quando é criada a imprensa por Gutenberg), vários acontecimentos de ordem econômica e social permitem a transformação das condições de vida no mundo ocidental. O surgimento de áreas, com concentrações urbanas, possibilita um acesso maior da população à escrita, devido às necessidades que o estilo de vida nas cidades infligia. Pela primeira vez, o analfabetismo é visto como algo negativo e há um significativo aumento do número de escolas.

A máquina de imprensa possibilita uma maior difusão de materiais escritos. Tudo isso faz com que as idéias contrárias à ordem estabelecida pela Igreja se propaguem mais rapidamente. Pensadores contrários à doutrina católica começam a surgir em vários países. Essa popularização da escrita incomoda aos poderosos.

No próprio catolicismo surgem pensadores contrários à idéia de a Igreja ser a única instituição com poder e direito sobre a interpretação e leitura da Bíblia e sobre o pensamento religioso dos homens.

Lutero¹ lidera este movimento e mais tarde outros virão. Este movimento ficou conhecido como Reforma Religiosa. Surgia uma nova cultura religiosa calcada na liberdade de pensar e de se comunicar com Deus. Segundo esta nova filosofia, todos os homens têm o direito de ler as escrituras sagradas e delas tirar as suas interpretações. Para tanto, a Bíblia passa a ser escrita no idioma materno. O aparecimento do protestantismo impulsiona, de uma certa forma e principalmente nos países onde o protestantismo ganhou mais força, a necessidade de democratização da escrita, através da escola. Como afirma Barbosa (1994, p. 103):

Estabelecendo uma transformação na relação do homem com Deus, Lutero aponta para a obrigatoriedade da esco-

¹ Martinho Lutero (1483-1546), religioso alemão, elaborou as 95 teses em que denunciava publicamente as irregularidades da Igreja. Apoiado pelo príncipe da Saxônia, pôde divulgar suas idéias, baseadas em dois princípios que constituem o núcleo de sua doutrina: a salvação somente pela fé e não pelas práticas religiosas, e a inutilidade de mediadores (clero) entre os fiéis e Deus. Lutero foi excomungado pela Igreja. Apoiado por pessoas influentes consegue escapar à condenação em 1521. Durante o exílio, traduz a Bíblia do latim para o alemão e aprofunda suas reflexões sobre a Doutrina Cristã, estabelecendo os princípios de uma nova religião. (PAZZINATO, SENISE, 1997, p. 64-65).

la, pois a salvação agora é responsabilidade de cada homem e só pode ser alcançada na relação direta com o livro, companheiro inseparável do homem.

Na tentativa de conter a avalanche causada pelo crescimento do protestantismo na Europa, a Igreja lança mão de novas medidas, buscando, entre outras coisas, reformular a sua concepção de educação, criando uma nova forma de escola ligada à educação cristã. Desse embate entre protestantes e católicos cresce um amplo movimento de alfabetização em massa.

À medida que novas ideologias se propagam, surgem novas formas de pensar e o desejo de liberdade se faz presente nas mentes humanas. Entretanto, nenhuma mudança ocorre sem embates, seja no campo das idéias, seja através de ações mais drásticas. A igreja católica, como representante do poder hegemônico, busca de todas as formas preservar este poder, e para isso lança mão de atitudes drásticas e violentas. A Inquisição foi uma das medidas tomadas pela Igreja com o intuito de conter o crescimento de novas ideologias que pudessem ameaçar o seu poder. Muitos pagaram com a vida pela ousadia de pensarem com os seus próprios espíritos. Vários autores foram condenados, vários livros foram queimados e censurados pela Santa Inquisição. A escrita mais uma vez se afirma como instrumento de poder, as idéias se propagam e se immortalizam por meio desta arte.

Séculos mais tarde, com o avanço das formas de produção, depois do advento da industrialização, as cidades se tornam ainda mais populosas e a escrita passa a ser algo comum nestas cidades. O processo de industrialização traz novas exigências aos trabalhadores. Não basta apenas possuir mãos fortes e hábeis ao manuseio das máquinas. Para operá-las é necessário, além de saúde, saber ler e escrever.

Com o intuito de formar mão-de-obra qualificada para trabalhar em suas fábricas, a nova classe dominante — a classe burguesa — cria um novo modelo de escola, diferente daquele formulado pela Igreja.

Como afirma Foucambert (1994, p. 107):

Bem adaptada ao feitiço e à natureza das comunidades rurais, a comunicação oral passou a ser insuficiente nas empresas e na organização progressiva dos aglomerados urbanos. Desenraizado ou de passagem, o operário precisava para ser rentável e sobreviver, buscar informações

em outro lugar que não mais a transmissão oral. A expansão industrial supunha que os meios de acesso à escrita fossem rapidamente enxertados em indivíduos até então mergulhados em relações humanas ao alcance da voz. [...] O mundo industrial por sua vez, precisará de trabalhadores e cidadãos capazes de obter informação em textos de que estes não são autores. Essa será a função da escola.

Dessa forma, a escrita se populariza ainda mais. Porém, a preocupação principal desta escola é alfabetizar. Há uma dicotomia na educação: de um lado, a escola que pretende alfabetizar e qualificar trabalhadores para operarem as máquinas; de outro um modelo direcionado às elites.

A escola, como instituição social, busca atender às necessidades sociais desse novo Estado proporcionando uma “alma nacional a indivíduos que ficaram órfãos de sua comunidade.” (ibidem, p. 110).

A partir do final do século XIX e início do século XX as sociedades se tornam ainda mais complexas, a escrita se torna um instrumento cada vez mais necessário para a sobrevivência nos grandes centros urbanos. Há uma nova relação do homem com a escrita; se nos primórdios da História, a escrita era vista como algo sagrado, ficando restrita a uma parcela ínfima da população, agora ela perde essa aura mágica e se transforma num instrumento comum, de uso funcional tornando-se mais acessível à população de forma geral. A escola passa a ser o local de democratização da escrita.

Contudo, essa democratização não se dá igualmente; em muitos casos, a exclusão se torna ainda maior, pois aqueles que não dominam este código estão à margem do processo de produção. Mesmo entre os alfabetizados, existem diferenças que aumentam os problemas sociais.

Durante o século XX e com a chegada do século XXI, novos e antigos problemas convivem, a escrita se democratiza, porém ainda existem problemas sociais que geram a exclusão de uma boa parte da população a este código, principalmente em países periféricos, como o Brasil. Novos termos surgem, tentando classificar os níveis de letramento da população. Se antes havia os alfabetizados e os analfabetos, agora temos os semi-analfabetos, os analfabetos funcionais, os iletrados, os letrados etc. Se antes a discussão girava em torno da necessidade de alfabetizar a população, hoje a questão maior está ligada à qualidade dessa alfabetização, em como alfa-

betizar e possibilitar um processo de leiturização mais democrático. À escola cabe o desafio de acompanhar as crescentes mudanças da sociedade. As antigas formas de ensino não conseguem mais atender às crescentes demandas sociais e é preciso buscar um novo modelo de educação, capaz de solucionar antigos problemas e de atender às exigências do novo século, possibilitando a construção de um novo modelo social.

2. A popularização da escrita faz surgir um novo termo

Como visto no capítulo anterior, o processo de aquisição da escrita pela humanidade foi lento e complexo assumindo, muitas vezes, um caráter sagrado. Séculos mais tarde, com a Revolução Industrial e o surgimento de um novo modelo econômico e social, a escrita se populariza, tornando-se uma ferramenta necessária à sobrevivência nos grandes centros urbanos.

Durante a primeira metade do século XX, nas sociedades grafocêntricas, a principal preocupação dos governos era garantir a alfabetização da população. À escola coube o papel social de disseminar este saber. Neste período, saber ler e escrever era o mínimo necessário para se inserir no processo produtivo.

Contudo, a partir da segunda metade do século passado, novas exigências surgem. Não basta ser alfabetizado, é necessário dominar o código escrito, enquanto tecnologia primária para o entendimento de outras tecnologias. O desenvolvimento tecnológico trouxe novas cobranças, aumentando as desigualdades sociais. Antigos problemas, como o analfabetismo, e novos problemas, como o analfabetismo tecnológico, coexistem num mesmo espaço de tempo.

O termo alfabetização ganha novos sentidos e novos termos surgem tentando designar os diferentes níveis de alfabetização e escolarização. Dentre estes termos novos está o conceito de *letramento*. Mas o que é letramento? Por que muitos autores utilizam este termo, e não o termo alfabetização, em estudos que buscam identificar as mudanças sociais e individuais ocasionadas pela aquisição da escrita?

2.1 - Letramento: buscando uma definição

Durante muitos séculos, a sociedade brasileira tem convivido com a sombra do analfabetismo, fruto das desigualdades sociais presentes em nosso país. Porém, nas últimas décadas, o número de analfabetos tem dimi-

nuído. Entretanto, com a sociedade cada vez mais centrada na escrita, novos problemas começam a surgir. Problemas estes que, por serem novos, necessitam de novos termos e compreensões para designá-los.

O conceito de letramento surge em decorrência de um novo fenômeno social, fenômeno este inexistente ou despercebido até então, mas que se torna evidente à medida em que a sociedade se torna mais grafocêntrica, ou seja, à medida em que há um estreitamento das relações entre os indivíduos, ou grupos sociais, e a escrita. Os estudiosos do letramento buscam entender como o processo de aquisição da escrita, para além da alfabetização, influencia e transforma a vida de uma pessoa ou de um grupo social. O termo letramento começa a ser utilizado nos estudos da área de Educação e Linguística, a partir da segunda metade da década de 1980, conforme informa Soares (2003). Segundo esta autora, uma das primeiras ocorrências deste termo está no livro de Mary Kato², publicado no ano de 1986. Mais tarde, a partir do final da década de 1980 e início dos anos 90, novos autores escrevem sobre o tema.

2.1.1 Letramento ou alfabetização funcional?

Segundo Soares (2003) a palavra letramento surgiu de uma adaptação do termo inglês *literacy*, que significa estado ou condição assumido pelo sujeito quando este aprende a utilizar o código escrito. Tal adaptação surgiu da necessidade de haver uma palavra que fosse capaz de se diferenciar do termo *alfabetizado*, pois o letramento está associado a mudanças sociais, políticas, culturais, lingüísticas e econômicas proporcionadas pela apropriação da escrita. Dessa forma:

Há [...] uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado [...]. Ou seja: a pessoa que aprende a ler e escrever — que se torna alfabetizada — e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita — que se torna letrada — é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever — é analfabeta — ou, sabendo ler e escrever, não faz uso

² KATO, Mary A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).

da leitura e da escrita — é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (Ibidem, p. 36).

Para Soares (Ibidem, p. 39), ainda, o letramento é:

[...] um **estado**, uma **condição** que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência *de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (grifo nosso).*

O conceito de letramento adotado por Soares está mais diretamente associado ao processo de aquisição da escrita em nível individual e, principalmente, na relação existente entre a aquisição da escrita e o uso funcional que é feito dela. Para a autora, a aquisição do código escrito não é pré-requisito para o letramento, este só ocorre quando as práticas sociais de leitura e escrita estão presentes na vida do indivíduo. Dessa forma, para Soares, o letramento é um processo que começa a existir, fundamentalmente, a partir do processo de alfabetização, mas que não se completa nunca, pois está relacionado com o uso funcional que o indivíduo irá dar à escrita no decorrer da sua vida. Assim:

[...] a inserção no mundo da escrita se dá através de dois processos: a aprendizagem do sistema da escrita (o sistema alfabético e o sistema ortográfico) — o que se poderia denominar alfabetização, em sentido restrito — e o desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos e atitudes) de uso efetivo desse sistema em práticas sociais que envolvem a língua escrita — a alfabetização (ou alfabetismo) funcional, ou letramento. (Ibidem, p. 16).

2.1.2 - A perspectiva sócio-histórica

Enquanto alguns autores, como Magda Soares, consideram que o processo de letramento está mais estreitamente relacionado ao uso funcional da escrita, para outros autores como Tfouni (2002) o letramento está associado às transformações sócio-históricas de aquisição da escrita, pelas quais passaram as sociedades modernas.

Esta autora em seu livro *Letramento e Alfabetização*, faz uma diferenciação entre a alfabetização e o letramento. Segundo ela:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual. (TFOUNI, 2002, p. 15).

Na perspectiva adotada pela autora, a alfabetização é um processo individual que não se completa nunca, pois os indivíduos pertencentes às sociedades modernas necessitam estar sempre se atualizando para acompanharem as mudanças sociais que ocorrem no seio destas sociedades. Desta forma, não há um único grau de alfabetização, mas vários graus, que se desenvolvem de acordo com as necessidades sociais dos indivíduos.

O movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligado à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado, sobretudo, pelas práticas sociais nas quais ele se engajar. (ibidem, p. 16).

Em relação ao letramento, Tfouni (2002) tem uma conceituação bem diferente daquela adotada por Soares(2003). Enquanto para a segunda o letramento está relacionado a questões individuais e ao uso funcional do código escrito, para a primeira ele é visto como um fenômeno sócio-histórico que deve investigar, não somente os alfabetizados mas todos aqueles que são influenciados, direta ou indiretamente, pelo código escrito. Assim:

Os estudos sobre letramento, [...], não se restringem somente àquelas pessoas que adquiriram a escrita, isto é, aos alfabetizados. Buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas sempre remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social tem relação com os fatos postos. (ibidem, p. 21).

Nessa perspectiva, o letramento é visto como um fenômeno social que tem como origem as mudanças sócio-históricas pelas quais vêm pas-

sando as sociedades modernas nos últimos séculos, principalmente a partir da revolução industrial. Entretanto, tal fenômeno é causa de outras tantas mudanças sociais, pois a aquisição e a utilização em massa do código escrito permitiram o desenvolvimento científico e tecnológico das sociedades letradas.

A autora alega que nas sociedades modernas o termo iletrado não pode ser utilizado como antítese de letrado, pois não há um *grau zero* de letramento. Dessa forma, nas sociedades centradas na escrita, o que existe são graus diferenciados de letramento. E mesmo entre aqueles que desconhecem o código escrito, como os analfabetos, o letramento deve ser considerado, pois estas pessoas participam, de uma certa forma, da sociedade letrada.

Para Tfouni(2002), é possível encontrar, em grupos não alfabetizados, características que usualmente são atribuídas a grupos alfabetizados e escolarizados.

Em pesquisas desenvolvidas com adultos não-escolarizados, a autora conclui que estas pessoas são capazes de utilizar o raciocínio lógico-científico. Portanto:

[...] a explicação, [...], não está em ser ou não alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, em ser, ou não, letrada a sociedade na qual esses indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não. (ibidem, p. 24).

Dessa forma, o letramento é visto como um processo social amplo capaz de influenciar, até mesmo, culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Tal capacidade de influência mostra que o letramento é um processo mais amplo do que a alfabetização, mas que está intimamente relacionado à existência de um código escrito. Assim, só pode ser considerada ágrafa, uma cultura ou um indivíduo que pertença a uma sociedade que não utiliza a escrita e nem sofra a sua influência.

Para Leda Tfouni, um indivíduo é considerado letrado quando consegue colocar-se na condição de autor do seu próprio discurso, seja através

da expressão oral ou da expressão escrita. E tanto há características orais no discurso escrito, como há características do discurso escrito no discurso oral, pois, em sociedades letradas, o discurso oral pode estar interpenetrado por características do discurso escrito.

2.1.3 - Paulo Freire e a alfabetização libertadora

Apesar de não utilizar propriamente o termo *letramento*, Paulo Freire atribui à alfabetização características bem próximas daquelas adotadas por Tffouni quando trata a questão.

Para o autor de *Pedagogia do Oprimido*, a alfabetização tem o papel de libertar ou de domesticar as consciências, de acordo com o contexto ideológico em que ocorra. Ler e escrever é para o referido educador, um ato político, que está associado às transformações históricas do ser humano, à sua capacidade de criar ou recriar o mundo. Ler e escrever o mundo são ações humanas que existem antes mesmo da invenção do código escrito. Segundo suas próprias palavras:

[...] na história do ser humano, ele se fez humano no momento em que começou a escrever o mundo, ou seja, a modificá-lo. Primeiro escreveu o mundo, depois falou do mundo, depois escreveu a palavra sobre o mundo para poder ler a palavra. Não se pode ler, se não se escrever antes. A escrita precede, ou até diria, é concomitante à leitura. (FREIRE, 1991, p. 47).

Assim, para Freire, ler não é simplesmente decifrar um código, muito menos usá-lo de forma funcional, atendendo às exigências da sociedade capitalista. Ler é apreender a realidade, apreensão esta que pode ser ingênua ou crítica, que está ligada a uma visão de mundo.

Dessa forma, na perspectiva freireana o letramento é um processo que se dá historicamente e que determina as mudanças sociais e políticas pelas quais vêm passando as sociedades modernas. Entretanto, essas mudanças se deram e se dão tendo como sujeitos os próprios homens que escrevem e reescrevem o mundo, de acordo com suas experiências. A leitura e a escrita são ferramentas humanas criadas a partir de uma inter-relação do homem com o mundo. Por essa visão de letramento a educação tem um papel de suma relevância na manutenção ou na transformação da sociedade.

Nesse ponto, o autor se aproxima da perspectiva sócio-histórica abraçada por Tfouni, quando afirma que o ato de ler antecede à aquisição do código escrito, de uma certa forma, Freire afirma que numa sociedade letrada, como são as sociedades capitalistas modernas, um indivíduo analfabeto possui um certo grau de letramento, pois participa ativamente dessa sociedade, estando, de alguma forma, integrado a ela. Mesmo sem saber ler e escrever, sabe *ler o mundo*, agindo assim sobre ele.

2.1.4 - Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento

Angela Kleiman (1995), afirma que o letramento é um conjunto de práticas sociais nas quais a escrita se faz presente. Não existe, portanto, a prática social letrada, e sim as práticas sociais letradas. Dessa forma, a prática escolar que muitas vezes tem servido como parâmetro de prática letrada, é apenas mais uma prática de letramento. Prática esta que é privilegiada em relação às demais. Como a escola foi a instituição criada com o intuito de disseminar o código escrito, ela é a principal agência de letramento, mas não é a única. Assim:

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos escritos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20).

Kleiman (Ibidem) adota a divisão feita por Street em seus estudos a respeito do letramento. Segundo este autor, os estudos sobre letramento se dividem em duas concepções específicas: a concepção de letramento denominada de modelo autônomo e a denominada de modelo ideológico.

De acordo com o modelo autônomo de letramento, a escrita é vista como um produto completo em si mesmo, que não está preso ao contexto de sua produção para ser interpretado. A escrita é vista como uma ordem diferente de comunicação, com características distintas da oral, pois se apresenta de forma impessoal distante da função interpessoal da linguagem. Sendo assim, Kleiman (1995, p. 22) destaca as seguintes características para este modelo:

a correlação entre aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo; a dicotomização entre oralidade e a escrita; a atribuição de poderes e qualidades intrínsecas à escrita, e por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Para o modelo ideológico, as práticas de letramento estão relacionadas não só à cultura, mas também às estruturas de poder de uma sociedade. Dessa forma, o significado específico que a escrita venha a assumir para um grupo social irá depender dos contextos e das instituições em que ela foi adquirida.

2.1.5 - Tecendo algumas considerações sobre o tema

As pesquisas acerca do letramento caminham segundo determinados aspectos que variam conforme o foco de estudo. Alguns estudos estão direcionados às formas de utilização da escrita, ao grau de alfabetismo e às diferenças existentes entre as formas de pensamento das pessoas com maior ou menor grau de escolaridade. Outros relacionam seus estudos de acordo com as questões culturais, tais como as diferenças entre os grupos sociais e as formas como esses grupos interagem com a escrita.

Não sendo possível, dessa forma, chegar a uma definição única do que seja letramento. O que é possível perceber mais fortemente, e assumir, com base nas leituras realizadas, é que o letramento necessariamente se associa a um conjunto de práticas sociais ligadas, de diferentes maneiras, à escrita dentro de contextos e objetivos específicos.

Entretanto, em todas as perspectivas, a educação formal é vista como porta de acesso dos indivíduos à cultura letrada, sendo a escola a instituição social responsável por este papel. Todavia, as práticas letradas escolares estão relacionadas a uma prática social de letramento, que embora seja, nas sociedades complexas, um tipo dominante, não é o único, pois

desenvolve apenas algumas capacidades em detrimento de outras. As práticas escolares estão, dessa forma, associadas a um tipo de letramento, o letramento escolar.

3. Concepções de Aprendizagem de Jovens e Adultos não Escolarizados

Muda muita coisa né, porque quem não sabe, a gente chega num certo lugar, fica nervosa, porque hoje em dia você entra num banco e tem que saber mexer naquelas máquinas. A gente fica perdida, tem que ficar pedindo auxílio das outras pessoas e isso aí já é uma grande vantagem, a gente fazer um cursinho e aprender alguma coisa, né?

Dona Beatriz – aluna de uma turma de alfabetização de adultos³

3.1 - Os educandos da EJA

Quando se aborda a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mais especificamente da alfabetização deve-se levar em consideração que a EJA, enquanto modalidade da Educação, não se define especificamente por uma questão etária, mas, sobretudo, por uma questão cultural. Ou seja, o que caracteriza mais profundamente a EJA não é somente o fato dela se dirigir a pessoas com maior vivência e com características e necessidades diferentes daquelas que a Pedagogia tradicional e a Psicopedagogia estão acostumadas a tratar, o principal fator que a caracteriza, enquanto modalidade de ensino, é o fato desta se dirigir a um grupo de pessoas bastante delimitado. Um grupo que possui um histórico de exclusão dentro da sociedade letrada, um grupo homogêneo em relação ao aspecto sócio-econômico, mas também com características que os tornam diferentes entre si.

Oliveira (2001) apresenta muito bem o perfil do público alvo da EJA em nossa realidade social, ela nos diz que não se pode confundir o educando adulto da EJA com o universitário, ou o profissional qualificado

³ Esta fala foi retirada de uma entrevista realizada com alunas do curso de alfabetização de adultos do projeto Educação, Vida e Trabalho (projeto de extensão do CEJA – Círculo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, da Faculdade de Educação da UERJ) pela autora, no ano de 2002, para a realização de um trabalho da Disciplina Alfabetização no curso de Pedagogia.

que busca um aprendizado a mais em sua profissão, ou com uma pessoa adulta que busca aprender um novo idioma ou coisa parecida. Pelo contrário, os adultos que frequentam a EJA são, em sua grande maioria, trabalhadores e donas de casas, das classes menos favorecidas, muitas vezes migrantes, ou filhos de migrantes, vindos das zonas rurais, com pouca formação, que frequentaram a escola por um período muito curto e não sistemático. No mundo da produção esses trabalhadores ocupam empregos que exigem baixa qualificação e remuneração, muitos se encontram excluídos do mercado formal de trabalho, realizando atividades informais para sobreviver. Essas pessoas possuem alguns conhecimentos acerca do mundo letrado adquiridos ao longo de breves passagens pela escola ou em realizações de atividades cotidianas, tais atividades são, entretanto, muito precárias e dependentes.

Ainda de acordo com a autora, é possível identificar que o jovem que frequenta as classes de educação de jovens e adultos não é aquele com histórico de escolaridade regular, que busca um maior grau de escolaridade para enriquecimento pessoal e profissional, não é o jovem da classe média que frequenta cursos de idiomas, etc. Esse jovem não é, tampouco, o adolescente definido nos padrões de consumo da sociedade moderna. Assim como os adultos, estes jovens pertencem às classes de menor potencial aquisitivo e constantemente são excluídos dos bens econômicos e culturais produzidos pela sociedade. Contudo, é possível distinguir algumas diferenças entre estes jovens e os adultos acima citados, pois, diferentemente dos adultos, estes jovens frequentaram por mais tempo a escola formal sendo dela excluídos por sucessivas repetências ou pelo abandono por fatores de ordem econômica, sendo geralmente incorporados aos cursos supletivos em séries mais adiantadas, possuem, dessa forma, maiores chances de concluir o ensino fundamental e médio. Outro fator diferencial é que os jovens estão mais inseridos no mundo urbano e, portanto, possuem uma relação mais íntima com a cultura escrita.

Os motivos que unem estas pessoas no desejo de conquistar novas aprendizagens no mundo letrado, não estão relacionados somente a fatores econômicos e sociais, estão também relacionados a fatores afetivos, ao desejo de serem independentes, de possuírem autonomia para ir e vir, para escrever e ler uma carta ou qualquer outro documento, ao desejo de possuírem um conhecimento que seja valorizado pela sociedade, mas, sobretudo, por aqueles com quem possuem uma relação afetiva mais íntima. Suas falas refletem o desejo e a necessidade de terem seus direitos à cidadania e à autonomia respeitados.

3.2 - Formas de pensamento de Jovens e Adultos não-escolarizados

No decorrer do último século, algumas pesquisas foram realizadas com o intuito de averiguar se o pensamento de pessoas adultas, com pouca ou nenhuma escolarização, diferia do pensamento de pessoas adultas escolarizadas e em que sentido se davam essas diferenças. O cientista soviético Alexander Romanovich Luria foi um dos pioneiros nesse tipo de pesquisa. Em um estudo realizado nos anos de 1931 e 1932 com adultos (em sua maioria analfabetos) de vilarejos e terras de pastoreio das regiões do Uzbequistão e Kirghizia. Luria (1990) buscou investigar de que forma as transformações sócio-políticas e o acesso, mesmo que por um breve período de tempo, à escolarização contribuiu para as mudanças na forma de pensamento destes indivíduos. Nessa pesquisa, Luria dividiu os participantes em dois grupos. No primeiro, ele reuniu mulheres e homens camponeses analfabetos que exerciam trabalhos individualizados e, no segundo grupo, ele reuniu mulheres e homens que haviam passado por algum processo de escolarização, mesmo que curto, e que exerciam algum tipo de trabalho coletivo.

Sua intenção ao realizar essa pesquisa, de acordo com Vóvio (1999, p.119), era comprovar a tese de que

as pessoas que houvessem passado pelo processo de escolarização (adquirindo os rudimentos da escrita e leitura e aprendendo o sistema de numeração) ou realizado cursos em que atividades práticas poderiam ser abordadas de forma teórica estariam submetidas à reestruturação de suas consciências, ampliando suas visões de mundo, elaborando teoricamente sua atividade prática.

De acordo com os dados colhidos pelo pesquisador e seus colaboradores, os sujeitos pertencentes ao primeiro grupo possuíam um pensamento figurativo, concreto, prático, pautado nas experiências cotidianas. Este pensamento, acentuadamente narrativo, está voltado para aspectos subjetivos condicionados pela história de vida, pelas experiências de ordem prática relacionadas ao tipo de trabalho que executavam, possuindo pouco nível de abstração, pouca disposição para ver as coisas além do tempo vivido, além daquilo que é conhecido e dominado. Estes sujeitos possuíam um

outro tipo de lógica, diferente da lógica formal adquirida em contextos escolares.

Os sujeitos pertencentes ao segundo grupo resolveram as tarefas dadas categorizando, refletindo sobre realidades deslocadas de suas experiências, generalizando e deduzindo a partir de informações dadas pelos pesquisadores.

Ao analisar as respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa, Luria pôde chegar à conclusão de que os processos mentais se originam nas práticas culturais.

Porém, alguns pesquisadores fizeram uma leitura diferente das respostas dadas pelos sujeitos da pesquisa de Luria.

Segundo Mello (2001), por exemplo, para esses sujeitos, provenientes de uma cultura pautada na oralidade, a palavra possui um valor que está intimamente ligado ao valor da experiência como condição de verdade. A lógica revelada na fala destes sujeitos se baseia num tipo de pensamento que está centrado na cultura oral, na narrativa. O que, de uma certa forma, subverte a lógica do pesquisador, pautada no modelo da lógica formal, onde a palavra é monovalente, “capturada e apresentada aos sujeitos no âmbito do entendimento da lógica formal, excluindo formas culturalmente constituídas e constitutivas de participação sócio-histórica dos sujeitos nas formas de dizer e de pensar.” (MELLO, 2001, p.113)

Para a autora a forma como os sujeitos respondem aos silogismos propostos por Luria e sua equipe dá mostras de um pensamento formado com base na narrativa, pensamento este que possui sagacidade, astúcia “que não se dobra na relação com o entrevistador” (Ibidem, p.116), resistindo à forma de pensamento do estranho e se fortalecendo nessa resistência. A autora aponta ainda, que os sujeitos da referida pesquisa exprimem, em suas respostas, uma forma de pensamento que mostra a relação que esses indivíduos estabelecem com o mundo, uma relação de interação, onde as coisas fazem sentido à medida que interagem entre si. De acordo com Mello, a forma de pensamento relacional dos sujeitos pesquisados por Luria é revestida de lógica e está intimamente relacionada com a perspectiva sócio-histórica destes sujeitos em suas culturas.

Dessa forma:

*Os enunciados dos sujeitos nos revelam racionalidades.
Isso parece apontar no sentido do entendimento de que*

formas culturais diversas podem levar a formas diversas de organização do real. Certo é que, a partir dessa definição, não se é possível aceitar que haja uma forma racional absoluta. (Ibidem, p.120)

A pesquisa realizada por Luria (1990), à qual Mello(2001) se refere, foi realizada com camponeses de sociedades tradicionais, onde a escrita não possui o mesmo valor que possui nas sociedades modernas onde o processo de grafocentrismo, neste estudo chamado de letramento, ocupa um papel fundamental.

Tfouni (1988) realizou uma pesquisa semelhante à realizada por Luria, onde aplicou problemas lógicos (silogismos) a adultos não escolarizados da cidade de Ribeirão Preto, em São Paulo; a pesquisadora tinha como objetivo investigar como esses sujeitos usavam a linguagem para compreender esses problemas.

A pesquisadora tinha como hipótese que o desempenho lógico de adultos analfabetos que vivem em sociedades letradas não é semelhante ao daqueles que vivem em sociedades tradicionais. De acordo com ela, pessoas analfabetas que vivem em sociedades grafocêntricas possuem características de raciocínio próprias de pessoas alfabetizadas, baseadas no raciocínio lógico formal, dedutivo do tipo verbal e compreensão de silogismos. Sua discussão teórica gira em torno do letramento que, para Tfouni, está associado às transformações de ordem social e não individual, como é o caso da alfabetização. O que a pesquisadora buscou comprovar em sua pesquisa era que o adulto analfabeto que vive em uma sociedade letrada está sujeito a uma série de exigências sociais, informações e conhecimentos veiculados e valorizados por essa sociedade que contribuem e influenciam seu potencial cognitivo.

A pesquisadora pôde observar em seu estudo que os adultos sem escolarização realizaram operações mentais a respeito de proposições abstratas diferentes daquelas realizadas por sujeitos escolarizados. Entretanto, apesar de percorrerem caminhos diferentes, o raciocínio desses sujeitos é pautado na lógica e, muitas vezes, se baseia na experiência de vida desses sujeitos, se baseia em conceitos construídos ao longo das interações estabelecidas em seu meio sócio-cultural. Para responder às questões propostas pela pesquisadora os sujeitos fazem uso de seu conhecimento empírico, dando maior ênfase ao conteúdo do silogismo do que propriamente às rela-

ções lógicas existentes entre as premissas. Em determinadas situações, alguns sujeitos faziam uso de um sincretismo entre aquilo que tiravam das premissas dos silogismos e de suas experiências de vida para chegarem às soluções dos problemas. Dessa forma, é possível estabelecer uma relação entre as características de uma dada sociedade e a forma como os sujeitos dessa sociedade lidam com o conhecimento. O que essa pesquisa possibilita ver é que o desenvolvimento psíquico e cognitivo é resultado da ação da sociedade sobre os indivíduos, ou seja, quanto mais centrada na escrita, em valores científicos e em formas de produção mais complexas, exigindo dos sujeitos um modo de vida mais dinâmico, maior será a complexidade de raciocínio desses sujeitos. Mesmo sendo analfabeto, este sujeito, por estar inserido em um contexto cultural letrado, irá construir formas de pensamento mais elaboradas e com maior grau de complexidade, com características lógicas e narrativas. Para Tfouni (2002,p.47), “nas sociedades altamente letradas, o discurso oral de adultos não-alfabetizados está perpassado por características que comumente são atribuídas ao discurso escrito”.

Algumas pesquisas na área da neuropsicologia têm sido realizadas com o intuito de investigar a forma de desenvolvimento do cérebro e do pensamento humano de adultos não-alfabetizados. Em agosto do ano 2000 a revista *Época* divulgou uma pesquisa realizada pela neuropsicóloga Lúcia Willadino Braga, do Hospital Sarah Kubitschek, em Brasília, em que obteve evidências fotográficas de que a educação “molda o cérebro”. Em um estudo realizado no primeiro semestre deste mesmo ano, ela confrontou o funcionamento cerebral de 19 indivíduos analfabetos e de 30 indivíduos escolarizados (em nível universitário). Os sujeitos da pesquisa foram convidados a responder a seguinte pergunta: “Dez pessoas são muito pouco ou bastante para entrar num fusca?” Os sujeitos foram instalados em um aparelho de ressonância magnética funcional, onde seus cérebros foram mapeados enquanto pensavam na resposta. Segundo os dados obtidos pela pesquisa, os grupos inicialmente ativaram as mesmas regiões do cérebro. Utilizaram primeiro uma área conhecida como “zona do pensamento” e, em seguida, a região relacionada ao cálculo. Desse momento, cada grupo trilhou um caminho. Os analfabetos utilizaram os dois lados do cérebro e usaram a área relacionada à visão. Precisando imaginar dez pessoas dentro do carro. Segundo a pesquisadora as pessoas analfabetas, para resolverem um problema, necessitam visualiza-lo.

Os indivíduos escolarizados resolveram a questão de forma abstrata. Dessa forma economizaram neurônios, ativando o lado esquerdo do cérebro, e não precisaram visualizar a cena, utilizando a área do cérebro responsável pelo planejamento. Para Braga, “a cultura e a educação alteram não só as estratégias conscientes para resolver problemas como também as conexões dos neurônios.”

O estudo não encontrou indícios de que o cérebro de pessoas escolarizadas é superior ao de pessoas não-escolarizadas, eles apenas desenvolvem caminhos diferentes para chegar a um mesmo resultado.

3.3 - A aprendizagem sob a ótica da Psicopedagogia

A Psicopedagogia é uma ciência aplicada que tem por objetivo estudar e entender o processo de construção do conhecimento pelo ser humano e os fatores que influenciam neste processo, seja para promovê-lo, seja para obstruí-lo. Sendo assim, ela tem por base dois enfoques: o preventivo e o terapêutico.

Por meio do enfoque preventivo ela busca compreender o processo de aquisição do conhecimento pelo ser humano, visto como um ser cognoscente que está em constante processo de aprendizagem. O processo de aprendizagem é um processo amplo que transcende os espaços acadêmicos estando presente em toda vida dos sujeitos, pois estes estão imersos em um meio sócio-cultural, estando em constante interação com este meio e com outros seres humanos.

O enfoque terapêutico, por outro lado, faz uso do método clínico para identificar, analisar e ajudar a diagnosticar e tratar os possíveis problemas que possam estar obstruindo o processo de aprendizagem do ser aprendiz. Este problema pode estar relacionado a fatores de ordem cognitiva, afetiva, social ou pedagógica.

Dessa forma, o objeto de estudo básico da Psicopedagogia é o ato de aprender e de ensinar, tendo em conta os fatores internos e externos ao sujeito que interferem no seu processo de aprendizagem.

A Psicopedagogia constrói seu corpo teórico por meio do diálogo com outras ciências que, de alguma forma, ao longo da história, buscaram uma compreensão do ser humano e do seu processo de aprendizagem, seja pelo enfoque social, seja pelo enfoque biológico, seja pelo enfoque cognitivo ou afetivo. Dessa maneira, podemos colocá-la na categoria de uma ciência interdisciplinar que busca tecer seu conhecimento de forma dialógica com

as demais disciplinas como a Pedagogia, a Psicologia, a Psicanálise, a Linguística, a Medicina, a Antropologia, a Fonoaudiologia, entre outras, sem com isso deixar de ter um corpo teórico próprio.

Ao trabalhar a questão da aprendizagem, a Psicopedagogia sofre principalmente a influência da teoria Psicogenética de Jean Piaget e da Psicanálise de Sigmund Freud. Da Psicogenética, ela irá buscar o conceito segundo o qual o conhecimento não é algo inato, nem tampouco algo que é adquirido passivamente, mas sim fruto de assimilações do real às estruturas de transformação. O conhecimento é fruto de um processo que envolve ação, acomodação e transformação do real em ato ou em pensamento. É, portanto, o resultado de uma construção de vida com base nas interações e nas pré-condições do sujeito às circunstâncias do seu meio social. Da psicanálise, ela irá buscar o entendimento a respeito do lado afetivo, do inconsciente e de que forma este influencia na aprendizagem humana. Não podemos ainda deixar de considerar a dimensão social, pois o meio sócio-cultural irá influir diretamente no processo de aprendizagem, influenciando tanto interna como externamente o sujeito cognoscente.

Dessa forma, pode-se dizer que no processo de aprendizagem estão presentes a dimensão cognitiva, a dimensão afetiva e a dimensão sócio-cultural.

Segundo Fernandez (1991, p.48), no processo de aprendizagem o ser humano põe em jogo quatro fatores: “o seu organismo individual herdado, o seu corpo construído especularmente, sua inteligência autoconstruída interacionalmente e a arquitetura do desejo, desejo que é sempre desejo do desejo de outro.”

Para que a aprendizagem ocorra de forma satisfatória é necessário que haja um vínculo entre aquele que ensina e aquele que aprende. Ainda segundo Fernandez (ibidem, p.52) “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar.”

O processo de aprendizagem está relacionado a vários fatores, fatores estes que influem de forma direta na qualidade da aprendizagem. Aprender, por ser um gesto ativo e criativo, deve estar associado ao prazer. O prazer deve estar presente no processo de aprendizagem para que o conhecimento seja de fato apreendido e transformado em saber.

Quando se fala em ensinante e aprendente fala-se de dois seres humanos em processo de interação, não importando se aquele que aprende é uma criança, um jovem ou um adulto e se aquele que ensina é uma crian-

ça, um jovem ou um adulto. O importante é que são dois seres humanos em um processo de interação influenciado por vários fatores e mediado pela cultura.

Aprender transcende o ensinar, muitas vezes o que é aprendido não está diretamente relacionado ao que foi ensinado. Aprende-se e se aprende não somente as palavras, mas também os gestos, a forma de agir, os exemplos. Em alguns momentos o que se pretendia ensinar não foi assimilado pelo aprendiz porque não era do seu interesse, não alcançou o seu entendimento, a forma como aquele conteúdo foi ensinado não foi a mais clara para aquele a quem se pretendia ensinar, ou não se respeitou o nível de desenvolvimento do educando, os seus saberes, entre outros fatores que influem direta ou indiretamente neste intrigante e maravilhoso processo que é o da aprendizagem.

Quando se direciona o olhar para as formas de aprendizagem de adultos não escolarizados é preciso ter em mente que essas aprendizagens foram construídas ao longo da história de vida desses indivíduos por meio de suas atuações enquanto sujeitos no mundo letrado, que, apesar de não terem freqüentado a instituição escolar ou de a terem freqüentado por um curto período, esses sujeitos possuem uma história de vida, uma cultura baseada na oralidade e que essa cultura oral possui suas especificidades, sua forma particular de intervir no mundo letrado. Esses sujeitos possuem conhecimentos que devem ser reconhecidos e validados pela sua legitimidade. O pensamento narrativo característico deste grupo não pode ser olvidado e posto de lado pelos profissionais da educação que irão atuar junto a esses sujeitos.

Ao trabalhar com grupos oriundos das classes populares, onde o acesso à cultura letrada é dificultado, o psicopedagogo deve buscar um entendimento da forma como esses sujeitos construíram os seus saberes ao longo de suas vidas e deve buscar conhecer quais são esses saberes para assim poder organizar uma forma de intervenção adequada às reais necessidades dos indivíduos pertencentes a este grupo e também proporcionar um diálogo junto aos educadores a fim de facilitar a circulação do conhecimento entre educandos e educadores.

Para que essa intervenção se dê da melhor maneira, é preciso que, antes de qualquer coisa, tome-se conhecimento das interações e práticas pedagógicas que se dão no espaço da sala de aula nas turmas de alfabetização de jovens e adultos.

4. Letramento Escolar e as Práticas de Alfabetização e Leitura na EJA

A escola, da forma como se tem conhecimento hoje, surgiu por volta do século XVII como reflexo das transformações socioculturais que vinham ocorrendo na sociedade europeia desde a reforma protestante até a ascensão da burguesia. O modelo de escola vigente nos dias atuais surge ligado à necessidade da classe burguesa em disseminar os seus valores culturais e ideológicos, além daqueles produzidos pelas sociedades ocidentais ao longo da História. Por meio do código escrito estes conhecimentos são transmitidos às novas gerações, seguindo padrões que assegurem a permanência destes valores na sociedade.

Diferentemente das sociedades tradicionais em que a cultura e os valores sociais são transmitidos pela oralidade, nas sociedades modernas estes conhecimentos são transmitidos, também e principalmente, pela escrita, tendo a escola o papel formal de instruir os membros destas sociedades.

Às formas de relação que foram sendo construídas ao longo da História da escrita foi atribuído o conceito de letramento. Assim, os estudos acerca do letramento tentam entender como as relações entre os grupos humanos e a escrita se organizam e se constroem.

Há uma variada fonte de estudos acerca dessas práticas sociais envolvendo a escrita, não sendo possível estabelecer apenas um tipo de letramento. Entretanto, de todas as relações com o código escrito que se estabelecem em uma sociedade letrada, a principal delas está situada, sem sombra de dúvidas, nas relações que se dão no âmbito escolar. O chamado letramento escolar.

Segundo Rojo (2000) escola é letramento e dele decorre, mesmo quando suas práticas estão voltadas para a oralidade, mesmo quando o texto não está sendo utilizado. Dessa forma, ao fazer esta afirmativa, a autora está associando a existência da instituição escola a uma necessidade sociocultural de difusão da escrita. A escola é, dessa maneira, um produto da escrita.

O letramento escolar seria, então, um conjunto de práticas escolares nas quais o texto está presente, mesmo quando ausente, pois obedece a determinadas formas de relação com a escrita. Formas estas que assumem características ritualizadas de leitura e de utilização do código escrito, es-

tando tais práticas ligadas, por sua vez, ao modelo autônomo⁴ de letramento, desenvolvido por Street, que define em seus pressupostos uma única e universal maneira de desenvolvimento letrado, relacionado a resultados civilizatórios de caráter individual e social.

Tal modelo está estreitamente associado a uma visão de mundo em que as relações dos homens com a natureza e com a sociedade estão intermediadas por um racionalismo calcado no pensamento lógico-dedutivo. Esta forma de pensamento é considerada um modelo a ser seguido e alcançado, cabendo à escola estabelecer critérios para atingi-lo.

A oralidade, nesse modelo de letramento, é vista como uma forma “inferior” de linguagem. Forma esta que não possui a coerência da linguagem escrita.

De acordo com Cagliari (1997, p. 37), a escola leva os alunos a pensarem que a linguagem escrita é a mais correta, pois esta é “por natureza lógica, clara, explícita, ao passo que a linguagem falada é por natureza mais confusa, incompleta, sem lógica etc.”

Para Cagliari (ibidem), tal visão constitui um grande erro, pois cada tipo de linguagem possui as suas próprias características e finalidades específicas, cabendo à escola desenvolver nos sujeitos uma visão clara a respeito das finalidades de cada tipo de linguagem e em quais situações o uso de um tipo pode ser mais adequado que outro, mostrando o valor de cada tipo nas relações de comunicação. Entretanto, na maioria das vezes, o que a escola faz é desenvolver nos indivíduos o afastamento da escrita em relação à oralidade, baseando-se em relações de certo e errado. As diferenças existentes entre a linguagem escrita e a oral são vistas de forma negativa e preconceituosa, pois, como já foi dito anteriormente, esta é a concepção de letramento autônomo, concepção muito presente nas práticas escolares.

Todavia, os processos de aquisição da linguagem não se dão primeira e unicamente através da escola. Antes de chegar à escola o educando traz toda uma história de cultura oral em que se desenvolveu enquanto sujeito. Isso é ainda mais evidente na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade de ensino, o educando se encontra formado em atitudes e formas de interagir com o mundo à sua volta e toda essa formação se deu

⁴ Ver capítulo III em que é abordado de forma mais aprofundada as diferentes concepções acerca dos modelos de letramento, entre eles o modelo autônomo e ideológico desenvolvidos por Street, analisados por Angela Kleiman (1995).

através da oralidade. Mesmo sendo membro de uma sociedade grafocêntrica, as suas participações na sociedade se deram de forma mais acentuadamente oral, mas interagindo diretamente com práticas de escrita organizadoras da sociedade, com as quais se relaciona, sabendo ou não ler e escrever, por não restar opção aos não-alfabetizados, nas formas grafocêntricas de organizar o mundo.

A cultura oral subsiste na cultura letrada. Nas sociedades letradas, as formas de comunicação oral nunca deixaram de existir, as relações entre oralidade e escrita estão interligadas em nossa cultura. Contudo, faz-se necessário destacar que as primeiras formas de comunicação são orais, pois a oralidade precede a escrita, “o ser humano natural não é escritor ou leitor, mas falante e ouvinte” (HAVELOCK, 1995 p.27). Entretanto, não deve haver um antagonismo entre ambas e sim compreensão de que são formas comunicacionais distintas, que possuem ligações entre si, sendo ambas importantes, em uma sociedade como a nossa.

Dessa forma, como afirma Cagliari (idem, p. 30):

A linguagem existe porque uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante, como dizem os lingüistas. Ela está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente.

Concebendo a oralidade como uma forma de comunicação extremamente importante, a escola deve partir dela ao desenvolver seus programas de alfabetização, e não desprezá-la, atribuindo-lhe valores negativos. Deve manter “um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas” (KLEIMAN, 1995, p. 30) possibilitando, assim, um processo de desenvolvimento e não de ruptura com a linguagem utilizada pelos educandos.

Entretanto, a distância entre o desejável e o que de fato acontece na prática é bem acentuada. A forma de inserção dos educandos na cultura escrita, por meio da alfabetização, muitas vezes se dá desprezando todos os conhecimentos que esses educandos adquiriram em suas relações com o mundo. Se, tal como nas palavras do educador Freire (2003), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, faz-se necessário, mais que nunca, ouvir a leitura de mundo que cada educando fez e faz em suas andanças por

esse mundo. O educador deve ter, pois, a sensibilidade de ouvir, antes de adotar qualquer medida didático-pedagógica.

4.1 - Alfabetização e Leitura – duas faces de uma mesma moeda

Durante os anos de nossa formação acadêmica foi possível verificar na prática⁵ como alguns projetos de alfabetização de jovens e adultos vêm trabalhando a questão da aquisição da escrita por essa parcela da população que, por muito tempo, tem estado à margem do mundo letrado. Essas experiências foram, entretanto, muito curtas, não podendo, por isso, serem caracterizadas como pesquisa de campo. Na verdade, são incorporadas a este trabalho apenas a título de exemplificação.

O processo de aquisição da língua escrita deve ser um processo de descoberta, de autodescoberta. Ler não é, tão somente, decifrar um sistema de códigos e escrever não é, pura e simplesmente, desenhar letras, copiar palavras, sem entender, de fato, o real valor desta ação. Freire (2000, p. 119) diz que:

[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. (grifos nosso)

Ensinar uma pessoa a utilizar a escrita é possibilitar a esta o direito de comunicar-se por meio de outra forma de utilização da linguagem, diferente da forma oral, mas que a ela se associa.

A escola, quando se propõe a alfabetizar, o faz, quase sempre, de forma autoritária, esquecendo-se de que aquele aprendiz traz consigo uma longa experiência com a linguagem oral e que construiu, ao longo da vida, uma história de participação na sociedade letrada, e que, portanto, não igno-

⁵ Nos referimos às experiências de estágio, nas disciplinas de Estágio Produtivo I e II – quando observamos as turmas do Projeto *Educação, Vida e Trabalho* (projeto de extensão do CEJA – Círculo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos, da Faculdade de Educação da UERJ); de Prática de Ensino I e II – quando observamos as classes de alfabetização do Proalfa (Programa de Documentação e Alfabetização, programa de extensão da UERJ); e do PEJ – Programa de Educação Juvenil, originalmente, hoje chamado de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

ra totalmente os significados que a escrita possui em nossa sociedade. Na EJA, isso se torna ainda mais evidente, pois aqueles que procuram a escola – depois de terem vivido tanto tempo sem saber ler e escrever – sabem, mais do que ninguém, a falta desse aprendizado em uma sociedade grafocêntrica.

As práticas alfabetizadoras que são efetuadas nas classes de alfabetização estão muito afastadas do universo lingüístico dos educandos, desprezando o que estes já possuem de relação íntima com a língua portuguesa. Tais práticas são impostas de forma vertical e os educandos perdem a autonomia⁶ como sujeitos que são e passam a ser vistos como objetos, não possibilitando, dessa forma, a incorporação, por eles, da escrita.

Muitas vezes, os textos que são trabalhados no espaço da sala de aula encontram-se em desacordo com a idade e a cultura dos educandos. As atividades não possuem muito sentido, servem apenas para “treinar” a escrita. Escrita esta que se desenvolve sem que o alfabetizando possa ser inserido nela como autor, como sujeito de sua própria escrita. Ao contrário, perdendo sua autonomia, assume a postura de objeto da aprendizagem. A situação⁷ que é narrada a seguir serve como exemplo de prática alfabetizadora em que a escrita e a leitura perdem, totalmente, seu sentido verdadeiro:

Em uma classe de alfabetização de adultos, num curso noturno, a professora propõe o seguinte texto para uma turma composta em sua maioria por trabalhadores com idade acima dos 30 anos de idade:

*A garotada jogava bola na rua
A bola bateu na parede e caiu no colo da menina
A garotada riu e falou:
- Carolina agora é a goleira do time.*

Em seguida a professora dá um exercício de “interpretação” com as seguintes questões:

⁶ O conceito de autonomia aqui utilizado está ligado ao conceito de sujeito autônomo, relacionado à prática pedagógica que Paulo Freire chamou de libertadora. Não está, portanto, relacionado ao modelo de letramento autônomo desenvolvido por Street, mas associa-se, isto sim, ao modelo ideológico de letramento, desenvolvido por este mesmo autor. A respeito ver Kleiman (1995).

⁷ Observação feita em uma classe de alfabetização de adultos, em uma escola municipal situada no bairro de Jacarepaguá no Rio de Janeiro. Nesta escola funciona à noite o PEJ (Programa de Educação Juvenil).

O que a garotada fazia na rua? A bola caiu no colo da _____. Quem é a nova goleira do time?

Esse tipo de texto representa muito bem o tipo de leitura que é feito no espaço da sala de aula, uma leitura sem valor significativo em que a escrita não é vista como um processo de representação lingüística, nem de comunicação. Os textos são esvaziados de sentido, não comunicam uma mensagem em que possa ser atribuído algum valor. É apenas um jogo de palavras, quase sempre com intenção de “fixar” certos grafemas considerados de maior dificuldade pela ação didática, em que o principal objetivo é treinar a escrita e a ortografia.

Qual o objetivo desse tipo de texto? Que espécie de sujeito se pretende formar utilizando esse tipo de leitura? Ler não é simplesmente juntar sílabas e formas palavras, ler é um ato criativo, uma ação criadora da realidade. Ao ler, o sujeito não apenas decodifica um código, mas acrescenta àquilo que lê toda uma subjetividade, estabelecendo com o texto um diálogo em que cria imagens, raciocina, transforma, interpreta, soma; em que concorda, discorda, se emociona.

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Enfim, a leitura deve possibilitar uma transformação, um aprendizado. O texto citado não possibilita ao sujeito que o lê estabelecer uma relação com ele. É um texto pobre incapaz de possibilitar qualquer tipo de reação em quem o lê. Por que, para alguns educadores, o texto nas classes de alfabetização deve se resumir a um amontoado de palavras que formam frases sem sentido? Esse tipo de texto alfabetiza formando ledores e não leitores. É esse sujeito, ou seja, um ledor de placas, de rótulos, de etiquetas, de marcas e símbolos que a escola, com esse tipo de prática, pretende formar. Essa concepção de letramento vê na escrita, apenas, um valor funcional que permite aos sujeitos utilizarem o código de forma subsistencial.

Para Foucambert (Ibidem, p. 47):

Tais escritos, porém, não passam de ‘marcas’ e funcionam como placas de sinalização: mesmo padronizados pelo sistema alfabético, não passam de ‘pictogramas’ e podem sempre ser substituídos por outro sistema de símbolos, quer se trate de números para as ruas, desenhos nos letreiros de lojas, silhuetas nas portas de banheiro, esquemas de manuais de instrução. [...] Por mais úteis que sejam para a ‘sobrevivência’, eles não exigem que seu usuário seja um ‘leitor’ capaz de ‘ler’ mais do que o significado de uma cabeça de cavalo, fixada acima da porta de um açougue que vende carne de cavalo. Essa função da escrita não tem nenhuma relação com a leitura, pois ‘marcas’ não são textos, não são comunicação escrita [...]. Ser leitor é saber o que se passa na cabeça de outro para compreender melhor o que se passa na nossa.

Se alfabetizar é, como se encontra notado no Dicionário de Ferreira (2002, p. 30), ensinar alguém a ler e escrever essa leitura e essa escrita, devem possibilitar àquele que se alfabetiza, ser autor de seu próprio texto, ser capaz de ultrapassar as leituras funcionais do dia-a-dia, e que o alfabetizando seja visto como sujeito do processo e não como objeto. A escrita que se inicia deve partir das palavras que fazem parte do universo vocabular do educando, estar associada ao seu mundo; os textos a serem trabalhados devem estar inseridos em um contexto e não alheios ao contexto social daquele que se pretende alfabetizar. O processo de alfabetização deve, portanto, proporcionar “uma compreensão crítica do ato de ler que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 2003, p. 11).

Na maioria das classes de alfabetização observadas durante os estágios, ficou muito evidente a ênfase dada à escrita, contudo, não se trata de escrita autônoma, em que o educando constrói o seu próprio texto num diálogo travado de si para consigo. A escrita enfatizada está associada a um ato mecânico de copiar do quadro o que a professora escreve, de responder ao que pede o exercício proposto pela professora. É, portanto, uma escrita desprovida de valor social, uma escrita que não permite a geração de autonomia, uma escrita esvaziada de sentido que contribui para o fracasso dos educandos na aprendizagem do código escrito, pois não leva em consideração os conhecimentos que estes já trazem e as suas hipóteses em relação à escrita.

Contudo, existem práticas em que a leitura e a escrita possuem relevância, não são atividades desvinculadas da vida dos educandos, estão associadas às suas necessidades. A escrita é concebida como uma forma de linguagem onde quem escreve comunica algo a quem lê. Dessa forma, a escrita ganha significância quando aquele que escreve pode manifestar em sua escrita aquilo que sente, quando comunica algo a alguém, quando compreende que a escrita desempenha um papel social, que é uma linguagem diferente da oral, mas que, como esta, serve para estabelecer uma comunicação entre o autor do texto e um provável leitor, leitor este que pode ser conhecido ou desconhecido pelo autor. Essas práticas contribuem para o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita à medida que concebem os educandos como sujeitos e não como objetos da aprendizagem.

O trabalho com a escrita e a leitura nas classes de alfabetização de adultos deve possibilitar ao educando conhecer as diferentes formas de utilização do código escrito. Saber que a palavra escrita não é somente um mecanismo de *sobrevivência* na sociedade grafocêntrica, mas um meio de comunicar sentimentos, de criar, de emocionar. Ler não é somente ser capaz de ler letreiros, placas e rótulos, é descobrir um mundo novo, é sentir, se indignar, se alegrar, é participar do mundo. Concepções de leitura e de escrita que se limitam na simples decodificação dos *bê-á-bás* limitam o aprendizado e fazem com que os educandos se tornem inseguros em relação ao que escrevem e lêem.

Barbosa (1994, p. 131), afirma que:

[...] o ritmo da leitura silabada encontra limite para o armazenamento na memória do trecho que já foi lido. Quer dizer, o leitor esquece o que já leu e não pode prever o que vai ser lido; nesse caso a compreensão do texto está comprometida. Portanto, além da atenção do leitor estar concentrada na decifração da palavra, a impossibilidade de antecipar o que vem a seguir (sentido do texto) e a limitação da memória impedem que o leitor consiga atribuir um significado ao texto.

No processo de alfabetização, quando o professor privilegia práticas em que a escrita é concebida como um ato mecânico de copiar, e a leitura é vista como uma espécie de decifração; quando o que conta é juntar

as palavras e formar sons, sem entender de fato o que está lendo; quando se trabalha com textos sem relevância, textos em que o conteúdo não é uma mensagem que forneça algum tipo de informação para quem lê, mas um jogo de palavras sem sentido; quando o único sentido é treinar a “leitura” de um determinado fonema, o alfabetizando aprende a ler com dificuldade na interpretação, ou seja, ele até decodifica juntando sílabas uma a uma, porém não consegue entender o que está lendo, aprende, mas não apreende o que lê. Até lê palavras e frases curtas, mas quando surge um texto, ou, até mesmo, uma palavra com maior complexidade, apresenta grandes dificuldades em entender o que está lendo. Muitas vezes escreve, ou melhor, copia, mas não consegue ler o que escreveu, não domina a sua própria escrita, não entende o que escreve, sabe copiar, mas não consegue criar, produzir escrita autônoma. A escrita, nesses casos, não pode ser traduzida como linguagem, pois aquele que escreve não consegue ler o que escreveu, não é autor da escrita é, apenas, um copiador que não consegue produzir por si mesmo um texto, e é, ainda, incapaz de ler o que escreveu.

Isso ficou muito evidenciado durante o estágio produtivo que realizamos no Programa de Educação Juvenil (PEJ) em que havia alunos que apresentavam grande dificuldade em entender o que pedia um simples exercício, apesar de muitos já estarem ali há algum tempo e ainda apresentarem muitos problemas em relação à leitura. Eles “liam” mas não entendiam. Essa dificuldade que, a primeira vista, pode ser classificada como algum tipo de problema de aprendizagem por parte dos alunos, está mais diretamente associada a um ensino deficiente que concebe a escrita dissociando-a da realidade de vida dos educandos que acabam por perder a motivação, o desejo em aprender ou, quando aprendem, não conseguem se colocar como sujeitos criadores, assumindo uma postura passiva e apática em relação a sua própria aprendizagem.

As práticas de alfabetização baseadas numa concepção de escrita e de leitura que não visa ao desenvolvimento de sujeitos críticos, que, pelo contrário, apresentam uma concepção de leitura ingênua, como diria Paulo Freire, estão muito presentes na escola tradicional. Este modelo de letramento (chamado por Street de autônomo) vê a escrita como um produto completo em si mesmo, que independe das relações existentes no contexto social. Tal concepção desenvolve leitores inseguros, que não se vêem como capazes de ler um livro ou um texto mais complexo. Quando alfabetizados, em sua maioria, utilizam a escrita de forma funcional nas atividades cotidianas. En-

tretanto, não concebem a leitura como uma forma de lazer, de aquisição de conhecimentos e de reflexão, ela é vista, apenas, como uma ferramenta necessária à utilização nas tarefas diárias.

Esse modelo de educação está associado às desigualdades sociais presentes em nossa sociedade, que oferece uma educação empobrecida às camadas mais humildes da população. Nessas camadas, o acesso à leitura e à educação formal é visto como uma oportunidade de conseguir um emprego, de melhorar de vida. Ler e escrever são sinônimos de melhor emprego, de maior dignidade, significam não depender de outras pessoas para executar tarefas simples como comprar um produto no supermercado, pegar um ônibus etc., como afirma Soares (2000, p. 25):

[...] discriminam-se as camadas populares pelo reforço de sua concepção pragmática da leitura, a que se atribui apenas um “valor de produtividade”, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação dos horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso; sonega-se às camadas populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém, às classes favorecidas. Fica, assim, evidente a força determinante que tem a situação extraleitura – a estrutura social com sua divisão do trabalho e conseqüente divisão de classes – sobre a leitura: na verdade, as relações de produção, de distribuição e de consumo da leitura como bem cultural repetem as condições discriminativas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais.

As práticas de alfabetização, mesmo quando os alfabetizandos são adultos que possuem uma participação ativa em seu meio social e que, por isso, possuem uma gama de conhecimentos acumulados ao longo de suas experiências no mundo, norteiam-se como práticas alienadas, que não levam em consideração a história daqueles indivíduos e os vêem como empobrecidos culturalmente, como despossuídos de tudo o que possa ser significativo em relação à cultura e, por isso, carentes de assistência. A escola assume uma postura paternalista em que tudo é dado, nada é construído. Ao

educando basta prestar atenção no que diz o professor, como se o primeiro também não tivesse coisas a dizer; basta calar e só responder ao que lhe foi perguntado. Sua opinião não é considerada, não lhe perguntam o que gostaria de ler, se aquele texto que o professor trouxe lhe agradou, se ele deseja aprender daquela forma, aprender aquelas palavras tolas. Não, a este basta ouvir e calar. Humilhado na vida, seguindo à margem da sociedade por ser pobre e analfabeto, é também humilhado na escola, quando submetido a práticas de leituras ridículas, em que deve aprender com textos que não lhe acrescentam nada. Qual a sua história? Ninguém quer saber. Como conseguiu adaptar-se à escrita, mesmo sem saber ler? Também isto se ignora. O que faz nas suas horas de lazer? Será que narra histórias, que cria poesias, que cozinha bem, que canta, que dança, o que ele faz, além de trabalhar e cuidar da família? A escola ignora toda a riqueza pessoal e cultural de sua vida.

Alfabetizar deve ser algo maior do que simplesmente ensinar a alguém rudimentos de leitura e escrita, alfabetizar deve ser algo que possibilite àquele que se alfabetiza estabelecer com a escrita uma relação de intimidade, de comunhão, de autonomia. Aquele que inicia o processo de aprendizado da linguagem escrita deve ser capaz de superar os objetivos puramente funcionais, deve ser sujeito da aprendizagem, autor de sua escrita. O professor não é um doador da escrita, alguém que detém o saber e o transmite a seus alunos, mas alguém que junto com o educando o auxilia no processo de aquisição da escrita. À escola, enquanto instituição responsável pelo acesso à escrita, cabe o papel de formar mais do que leitores, cabe formar leitores. Não consumidores de materiais impressos, devoradores de escrita, mas leitores críticos, capazes de atuarem responsabilmente na sociedade.

Entretanto, para que isso aconteça, faz-se necessário respeitar a autonomia dos educandos, respeitar o seu direito de aprender com dignidade, como sujeito e não como objeto, um objeto a quem tudo é imposto de forma arrogante. Que sujeitos a educação formal pretende construir com práticas de leitura e de escrita que impossibilitam a criatividade, que cerceiam as ações dos educandos, que os tornam incapazes de formular questionamentos a respeito daquilo que lêem? Será isso alfabetizar? Será mesmo que essas práticas democratizam a escrita? A educação e, principalmente, a alfabetização como processo educativo, deve possibilitar aos educandos uma compreensão crítica do mundo e de suas presenças neste mundo, educação tem a ver com transformação. Contudo, para que ocorra verdadeiramente uma transformação, faz-se necessária uma transforma-

ção daquele que possui o papel de ensinar. Não basta conhecimento, sem mudança de postura.

5. Psicopedagogo no Contexto Escolar: Atuação Mediadora Junto a Educandos e Educadores

Como foi possível observar no capítulo anterior, as práticas de leitura e escrita que se dão no espaço da sala de aula, nas classes de alfabetização de jovens e adultos, muitas vezes estão destituídas de sentido. A aprendizagem do código escrito não passa de mera decodificação de palavras sem valor para aquele que as soletra. As atividades pedagógicas não levam em conta as anteriores aprendizagens dos educandos, a sua sabedoria, a sua história. Aos educandos é oferecido um ensino empobrecido, esvaziado de desejo, de criação. Há uma pobreza em relação ao ensino que resulta em uma pobreza em relação à aprendizagem.

O educando da EJA é um adulto que possui um histórico de vida, caracterizado pela exclusão do mundo letrado, pela exclusão social, mas mesmo sendo excluído ele se faz presente neste mundo por meio das práticas sociais, das intermediações com este mundo na busca pela sobrevivência. Dessa forma, não podemos colocá-lo totalmente à margem da cultura letrada, pois ele constrói formas de atuar nesta cultura, de conviver com a escrita, mesmo sem possuir o seu total domínio.

É a partir desse ponto que os educadores devem buscar atuar. Levando os educandos a uma compreensão de seus valores, pois, mesmo sem dominarem a escrita eles são capazes de intervir no mundo e de construir a sua própria cultura. O trabalho, tanto na esfera da educação formal quanto psicopedagógica, deve estar pautado nestes valores, ou seja, na legitimação dos valores e conhecimentos que estes educandos trazem consigo.

O adulto semi-escolarizado ou analfabeto, traz uma visão de si mesmo enquanto aprendiz, na maioria dos casos, muita deformada, ele costuma se ver como incapaz de aprender, como se não tivesse capacidade de falar sobre coisas que julga desconhecer, possui uma auto-imagem negativa. E isso acaba por criar determinados bloqueios que dificultam o processo de aprendizagem, ou seja, por se julgar incapaz de aprender e de falar sobre determinados assuntos ele acaba não aprendendo aquilo que julga não poder saber.

Outra característica frequentemente observável nesse grupo é o endeusamento da figura do educador por parte dos educandos, estes depo-

sitam na pessoa do professor a mais alta confiança e muitas vezes aceitam passivamente o que este diz, como se fosse uma verdade absoluta e inquestionável.

Por outro lado, os educadores, em grande parte, possuem uma visão paternalista a respeito destes educandos, como se estes fossem portadores de algum tipo de deficiência, de carência, que os incapacita de serem sujeitos autônomos e críticos, de forma que o conhecimento deva ser transmitido como uma doação, como algo que deva ser mastigado pelo educador para que possa ser digerido pelo aprendiz. E isso se reflete em suas práticas e métodos pedagógicos. O uso de textos de cartilhas, de palavras infantis e de materiais pedagógicos destinados a crianças demonstra isso na prática.

O psicopedagogo, dentro de uma instituição escolar que atenda a educandos jovens e adultos em processo de alfabetização, deve ficar atento a tudo isso. A sua atuação deve estar voltada para o diálogo, para a mediação entre educandos e educadores.

O seu papel, no que diz respeito aos educadores, será promover momentos de diálogo e de reflexão crítica sobre suas condutas, suas práticas pedagógicas, seus medos e seus anseios no que se refere à aprendizagem de seus educandos e às suas próprias aprendizagens. O trabalho psicopedagógico com os educadores deve proporcionar a emergência de um pensamento crítico sobre suas formas de ensinar, sobre como esses se colocam enquanto ensinantes, mas também deve propiciar que eles se vejam enquanto aprendentes, enquanto seres que estão em permanente processo de aprendizagem. Para que esse processo possa ser satisfatório e possa provocar uma maior reflexão em relação ao desempenho profissional desses educadores, é necessário que eles sejam capazes de se colocar no lugar de seus educandos e de avaliarem a si mesmos enquanto profissionais. O psicopedagogo deve procurar ouvir as queixas dos educadores para que, em conjunto com estes, possam ser buscadas soluções para os problemas referentes ao ensino e à aprendizagem. Este trabalho deve suscitar uma mudança, uma transformação no agir e no pensar de modo a compreender os porquês de certas formas de conceber a educação e quais são os fatores ideológicos que estão por trás destes pensamentos. Como bem afirma Fernández (1994, p.110):

(...) conhecer os atravessamentos ideológicos que suportam nossa tarefa nos dá a possibilidade de nos autorizar-

mos a mudar nossa realidade e de nos atrevermos a mudar nossa maneira de nos inserir na mesma, isto é, pensar com autonomia. Diz respeito a não continuar contando a história a partir do lugar de outro – trata-se de começar a escrever nossa própria história.

Os educadores devem manter sempre viva a chama do desejo de ser sempre mais, de buscar novas formas de ser mais, de aprender a cada instante. O educador não deve deixar de ser um aprendiz da e na vida, vendo-se como aquele que, ao ensinar também aprende, dando voz aos seus educandos. É possível, como afirma Freire (2003, p.158) que:

educadores aprendam com seus alunos. Ambos estão envolvidos no processo em que ambos crescem. Educadores têm algum conhecimento sistematizado que os alunos ainda não têm necessariamente.

O diálogo amistoso e provocador entre psicopedagogos e educadores deve favorecer e estimular a auto-aprendizagem por parte dos educadores, possibilitando a descoberta de seus limites e potencialidades como seres humanos e profissionais. É preciso que o psicopedagogo, enquanto provocador de novas formas de conceber a aprendizagem e, por consequência, o ensino, possa fazer a ponte entre os educadores e os educandos, entre o conhecimento e o desejo de conhecer, levando os educadores a exercerem seu papel mais criticamente, com maior consciência e autonomia, o que, por consequência, se refletirá numa melhor aprendizagem por parte dos educandos.

O psicopedagogo na instituição escolar deverá fazer um trabalho mais preventivo do que propriamente clínico, o seu trabalho deve estar voltado para a aprendizagem dos alunos, para que essa aprendizagem se dê de forma efetiva, utilizando todas as potencialidades do ser aprendente. Para isso é necessário que ele estabeleça com o grupo de alunos que vai atender uma relação de amizade e de confiança, um vínculo que possibilite aos educandos depositar na figura do psicopedagogo uma segurança em relação ao seu trabalho enquanto educador.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que o trabalho com um grupo de jovens e adultos não pode ser o mesmo que é desempenhado com

as crianças, pois àqueles possuem outras especificidades que o diferem destas, mesmo que, como as crianças, eles estejam na condição de alunos de uma instituição educacional de ensino fundamental.

O aluno da EJA chega à escola com um histórico de privação, de não aprendizado escolar, de fracasso, de exclusão, sua imagem, por ser analfabeto, está profundamente marcada pelo estigma de não ser capaz de ler e escrever em uma cultura marcada pela leitura e pela escrita.

Dessa forma, o trabalho psicopedagógico deve se pautar no resgate dos valores que esse grupo tem construído em sua cultura, em seu meio social. Resgatar a história de vida desses sujeitos é permitir que eles possam ter voz, que seus valores sejam vistos como legítimos e não como fazendo parte de uma cultura desvalorizada. O psicopedagogo terá, a nosso ver, o papel fundamental de ouvir, de dar oportunidade para que essas pessoas possam dizer o que sentem, o que pensam e o que esperam da escola enquanto instituição e das aprendizagens e relações que se estabelecem dentro de seu espaço.

O trabalho com grupos e com indivíduos deve ser pensado e planejado de forma a possibilitar uma maior integração entre os sujeitos (psicopedagogo e educandos) de maneira que seja possível estabelecer as necessidades do grupo e dos sujeitos individualmente. É necessário que o psicopedagogo tenha em mente quem são essas pessoas, quais são seus anseios e suas reais necessidades.

O olhar do psicopedagogo deve estar voltado para a auto-imagem do sujeito, para a sua auto-estima, para a forma como ele se vê enquanto pessoa, enquanto produtor de cultura e de conhecimento. Possibilitando o diálogo, levando-os a se verem como capazes de aprender, resgatando o desejo em aprender, levando-os a terem uma imagem positiva deles mesmos e de seus saberes.

Este trabalho deve se basear no diálogo, no grupo, naquilo que o grupo já sabe e naquilo que ele pensa não saber ou não ser capaz de saber. Questões como poder, conhecer, aprender, ser, capacidade, autoridade, desafio, entre outras, devem estar em pauta nos encontros de discussão. O que deve ser possibilitado nesses encontros é o processo de autonomia, de conscientização de suas capacidades, de seus limites, para que esses limites possam ser superados.

O jogo deve estar presente como forma de interação, de auto-conhecimento e de valorização do trabalho em equipe e do conhecimento do outro.

Estreitar laços que tornem possíveis a descoberta do outro como igual e também como diferente, unir relações que possibilitem o conhecimento do outro e do próprio ser aprendente, estabelecer pontes entre o que ensina e o que aprende, entre os diferentes sujeitos que participam do processo educativo, este é o caminho para um trabalho psicopedagógico institucional que possa promover a melhoria das relações humanas no espaço escolar e, por consequência, a melhoria da aprendizagem e do ensino.

Considerações finais

*Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.*⁸

Este estudo monográfico partiu de um certo incômodo obtido ao observar, em atividades de estágios durante o curso de graduação em Pedagogia, as formas de utilização do código escrito nas turmas de alfabetização de jovens e adultos. A escrita, na maioria dos casos, era apresentada de forma artificial aos estudantes, em frases sem sentido, em desacordo com toda uma fonte teórica que vem sendo publicada nas últimas décadas. E o mais assustador foi constatar que essas observações se realizaram em projetos considerados modelos, em que foi possível observar, mesmo nos meios acadêmicos, a distância entre o discurso e a prática de forma explícita.

O principal foco deste estudo foi a questão da aprendizagem dos jovens e adultos que estão em processo de letramento e o quanto os docentes que lecionam na EJA desconhecem esse processo. Dessa forma, a pesquisa foi elaborada com o intuito de responder as seguintes questões: Como a Psicopedagogia, enquanto ciência que investiga a aprendizagem humana e os problemas decorrentes dessa aprendizagem, poderia atuar junto a educadores e educandos da EJA para melhorar as relações de ensino e de aprendizagem dentro do espaço da sala de aula e da instituição escolar

⁸ FREIRE, 1996, p.77

como um todo? Como o psicopedagogo poderia atuar de forma a facilitar o diálogo e as mediações entre os sujeitos desse processo, de forma a facilitar e a promover uma educação emancipadora e um processo efetivo de leitura e escrita capaz de promover a autonomia dos sujeitos? Qual o caminho a ser trilhado junto aos educadores?

O psicopedagogo, assim como os demais profissionais que atuam na Educação, deve ter consciência de que o espaço dialógico e dialético da sala de aula não é um espaço neutro, mas sim um *lócus* de conflito, de ações que, mesmo de forma inconsciente, são pautadas em valores e concepções teóricas de cunho ideológico e, portanto, político. Dessa forma, se faz necessário ter um olhar crítico a respeito dessas práticas.

Na alfabetização de jovens e adultos isso deve ser ainda mais evidenciado, pois os educandos são pessoas que vivem em condições de vida caracterizadas pela exclusão, fazendo parte de um grupo historicamente marginalizado e oprimido.

Dessa forma, a orientação psicopedagógica deve estar voltada para a emancipação, o desenvolvimento dos educandos enquanto pessoas aprendentes, portadores de conhecimentos que devem ser levados em consideração quando se objetiva uma intervenção psicopedagógica e pedagógica. Não é, portanto, com textos infantilizados, em que se trabalha com rimas pobres e repetições de sílabas, com estilo parecido com o das antigas cartilhas, que se formarão leitores críticos, capazes de ler além das sílabas. Se, de fato, queremos uma sociedade em que o conceito de cidadania seja algo maior do que aquele que os meios de comunicação e as elites apresentam, deve-se começar pela nossa prática enquanto educadores; prática essa que deve ser imbuída de compromisso, de vontade e também, como diria Paulo Freire, de utopia.

É importante que o trabalho do psicopedagogo seja realizado em comunhão com toda a equipe pedagógica e que haja um comprometimento, por parte de todos, com aquilo que se acredita ser o melhor a ser feito, é necessário que a prática esteja em coerência com o discurso.

Outro elemento substantivo é a vontade, pois sem ela não há caminhada, não há mudança. Sem o desejo de mudar – desejo este que muitas vezes parte de uma dúvida, de um incômodo com alguma situação – fica-se paralisado sem saber que rumo tomar. E este incômodo, quando não identificado por parte dos educadores, deve ser suscitado pelo psicopedagogo, que tem por papel na instituição escolar, provocar a equipe pedagógica,

instigá-los a se verem criticamente, a pensarem criticamente a respeito de suas práticas.

O diálogo deve ser o principal veículo de atuação do psicopedagogo em relação aos educadores. É necessário que haja uma relação de confiança entre educadores e psicopedagogo e entre este e os educandos, assim como é imprescindível que haja confiança entre educadores e educandos.

Outro ponto importante que deve ser buscado nessa relação é o sonho, a crença de que é possível construir uma aprendizagem mais humana pautada em valores que resgatem o desejo em aprender, que resgatem a utopia, pois é preciso sonhar, é preciso acreditar que é possível mudar, que é possível fazer o melhor. Sem sonho, não há caminho possível. E o educador (seja ele o professor ou o psicopedagogo) deve ser capaz de produzir sonhos, de gerar sonhos e esperança na mente de seus educandos. Deve ter como ferramenta de trabalho a esperança, a crença no valor dos seres humanos, no que pode ainda ser feito para a construção de uma sociedade mais justa, mesmo sabendo que é um trabalho conjunto, que não é um só, nem tampouco uma única classe de trabalhadores, mas que é a união desse todo que torna a mudança possível.

Para isso deve, acima de tudo, saber ouvir e respeitar as convicções e as crenças dos educandos e também dos educadores. Entretanto, precisa ir além, mostrando que existem outras formas de conceber a prática pedagógica, desvencilhando-se de “pré-conceitos” para elaborar novos conceitos, fomentando a dúvida e estimulando-os a irem em busca de respostas a essas dúvidas.

No entanto, para que a alfabetização de jovens e adultos não seja apenas introduzi-los em práticas de decodificação do código escrito, mas de fato uma abertura para o mundo da palavra escrita, é necessário que todos aqueles que estão envolvidos no processo de aprendizagem da escrita, estejam conscientes que práticas educativas que se baseiam em “treinamentos” da leitura e da escrita com textos sem sentido algum, se tornam monótonas e empobrecidas de valor. A leitura, nessas práticas, perde o valor, pois não permite a formação de um verdadeiro leitor — crítico e criativo para as exigências sociais do seu mundo e do mundo dos outros. Ler silabando, sem conseguir ler textos mais complexos, como artigos de revista ou jornal; ler com dificuldade rótulos de embalagens, manchetes de jornais, letreiros de ônibus não é suficiente nem para a autonomia como leitor, nem para desenvolver o senso crítico na leitura.

É importante que tanto o psicopedagogo, quanto os professores, sejam capazes de levar os educandos a desenvolverem sua autonomia, a se verem como pessoas plenas com direitos e deveres, não alimentando a visão negativa que, muitas vezes, esses sujeitos possuem em relação a eles mesmos. É importante que eles se descubram como produtores de conhecimento, como fazedores de cultura, capazes de intervir no mundo, de ler livros, de escrever, que isso não é só coisa de *gente letrada, de gente com cultura*; que não devem se manter na posição de subalternos, e nem agradecerem pela oportunidade de estarem freqüentando uma escola, visto que este é um direito que eles possuem sendo assegurado por lei. É necessário levá-los a desconstruir a imagem internalizada que o professor ou outro educador é o único que tem o direito de saber e que tudo o que este diz está certo. Eles devem ver que também eles são possuidores de saber e que esse saber deve ser valorizado e compartilhado com os outros.

Este é, portanto, o compromisso de todos os que trabalham com a alfabetização e com a educação de modo geral, sobretudo na formação de leitores: possibilitar novas formas de acesso ao mundo letrado, em que o aprendizado favoreça a transformação para melhor, um aprendizado que favoreça a *abertura ao risco e à aventura do espírito*. O psicopedagogo tem por principal papel dentro da instituição escolar despertar nos sujeitos o desejo pelo risco de aprender, de ser capaz de construir conhecimento, de fazer parte da história e da cultura. ◆

Referências

BAJARD, Elie. **Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época).

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor, v.16).

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 3 ed. São Paulo: Scipione, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FERNANDEZ, Alicia. **A Inteligência Aprisionada**. Trad. Portuguesa: Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **A mulher escondida na Professora**: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44 ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões de Nossa Época, v.13).

_____. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

HAVELOCK, Eric. **A equação oralidade – cultura escrita**: uma formação para a mente moderna. In: OLSON, David R., TORRANCE, Nancy (Org.). **Cultura, escrita e oralidade**. Trad. Walter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. (Coleção Múltiplas Escritas).

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LURIA, Alexander Romanovich, **Desenvolvimento cognitivo**: seus fundamentos culturais e sociais. 4 ed. Trad. Portuguesa: São Paulo: Ícone, 1990

MELLO, Marisol Barenco de. **Relendo Luria**: os limites de uma perspectiva. *Cadernos de pesquisa*, mar. 2001, no. 112, p. 99-124.

PAZZINATO, Alceu Luiz, SENISE, Maria Helena. **História Moderna e Contemporânea**. 11 ed. São Paulo: Ática, 1997.

PAVÃO, Andréa. **O nascimento da escrita**. Rio de Janeiro: 1998. (mimeo).

OLIVEIRA, Marta K. **Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras**. SP: Mercado das Letras, 2001.

ROJO, Roxane H. R. **Letramento escolar**: construção de saberes ou de maneiras de impor o saber? III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural, s.l., 2000.

SEDA, Paulo. **Arte rupestre: comunicação e magia na pré-história brasileira**. Rio de Janeiro: 2001. (mimeo).

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, Ezequiel Teodoro da, ZILBERMAN, Regina. (Orgs). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 2000.

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

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes Editora, 1988.

_____. **Letramento e Alfabetização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões de Nossa Época, v.47).

VÓVIO, Claudia Lemos. **Duas modalidades de pensamento: Pensamento narrativo e pensamento lógico-científico**. In: OLIVEIRA, Marta K., OLIVEIRA, Marcos B. (orgs.) , *Investigações Cognitivas : conceitos, linguagem e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, **Resultados do Censo 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 07 out. 2005.