



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

CRISTIANA GOMES DOS REIS SANTOS

**A APRENDIZAGEM DO JOVEM E DO ADULTO MEDIANTE O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Salvador
2008

CRISTIANA GOMES DOS REIS SANTOS

**A APRENDIZAGEM DO JOVEM, E DO ADULTO MEDIANTE O
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade
Federal da Bahia, como requisito básico para obtenção
do grau de Bacharel e Licenciado em Pedagogia

Orientadora: Sandra Marinho Siqueira

Salvador
2008

Resumo

Este estudo pretende esclarecer como se dá a aprendizagem do jovem e do adulto mediante o processo de alfabetização. Dessa forma, tendo a pesquisa bibliográfica como principal abordagem metodológica, é que se buscou alcançar quatro objetivos na construção deste trabalho científico, representados pelos quatro capítulos que o compõem, mediante a concepção de que para explicar o processo de aprendizagem é necessário considerar alguns aspectos indispensáveis a essa compreensão. Por isso, o primeiro objetivo, foi investigar as raízes do analfabetismo no Brasil, através da análise das obras dos seguintes autores: Ana Maria Araújo Freire e Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro. O material analisado forneceu os dados necessários para esclarecer a origem desse fenômeno que, atualmente, ainda é um problema que precisa ser sanado pelo sistema de educação vigente. O segundo objetivo, que mais se aproxima do que se considera primordial neste estudo, foi compreender como se dá a aprendizagem do jovem e do adulto. Para isso, foi necessária uma busca as teorias de aprendizagem, tendo como principais referências os autores: Jerome S. Bruner, David Ausubel e L. S. Vygotsky, os quais, através de alguns aspectos, facilitaram a compreensão a respeito do processo de aprendizagem. O terceiro objetivo foi buscar formas construtivas de ajudar o indivíduo a adquirir habilidade para ler e escrever, tendo como base teórica as concepções de Emília Ferreiro a respeito da alfabetização. O quarto objetivo foi contribuir para o desenvolvimento de ações, por parte do educador, através da adoção de uma metodologia que tenha o diálogo, entre os sujeitos do processo educativo, como principal instrumento facilitador da aprendizagem, como propõe os princípios inspirados nas idéias de Paulo Freire que visam nortear a prática pedagógica na educação de jovens e adultos.

Palavras-chave: Aprendizagem de jovens e adultos, processo de alfabetização, fenômeno do analfabetismo, teorias de aprendizagem, aquisição da lecto-escrita, princípios norteadores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	5
1 BREVE HISTÓRICO DO ANALFABETISMO NO BRASIL	9
1.1 O surgimento do interesse pela educação escolarizada (Período Jesuítico: 1549-1759)	11
1.2 O cenário político, econômico e ideológico do período 1850-1930 que resultou em mudanças na educação brasileira	16
1.3 Período 1889 – 1920: caracterizado, dentre outros aspectos pela criação da Primeira Constituição Republicana	18
1.4 Fatores que marcaram a educação a partir da década de 1920	23
2 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	30
2.1 Aspectos que fundamentam a aprendizagem segundo a concepção de Jerome Bruner	31
2.2 A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel	36
2.3 Perspectiva histórico-cultural da aprendizagem na educação de jovens e adultos trazida por Vygotsky	41
3 A ALFABETIZAÇÃO CONCEBIDA POR EMÍLIA FERREIRO: A APRENDIZAGEM DA LECTO-ESCRITA	47
3.1 A ênfase no processo de aquisição da lecto-escrita	48
3.2 O aprendiz sob a visão da escola	52
3.3 Fatores sociais que interferem no processo educativo	54
4 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA AÇÃO EDUCATIVA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE PARA A MODALIDADE DE JOVENS E ADULTOS	57
4.1 A visão freireana de educação	58
4.2 Fatores que justificam o distanciamento entre a educação proposta por Freire e o método tradicional de ensino	60
4.3 A democracia como aspecto fundamental do modelo de educação freireano	63
4.4 A maneira como Freire concretizou seu ideal de educação	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72

Introdução

Tendo em vista o desafio proposto aos educadores de jovens e adultos, pelo fato das teorias de aprendizagem enfocarem apenas o desenvolvimento da criança, foi necessário a construção deste estudo, reunindo teorias que possam fundamentar a prática pedagógica na educação de jovens e adultos. Com esse objetivo, propõe-se estudar autores como: Jerome S. Bruner, David Ausubel, L. S. Vygotsky, Emília Ferreiro, Paulo Freire, dentre outros, que marcaram o cenário da educação, contribuindo de forma bastante significativa para que se possa entender como se dá a aprendizagem na modalidade de educação, acima referida, mediante o processo de alfabetização a fim ajudar o educador a desenvolver uma ação educativa que favoreça a construção, criação e invenção por parte do jovem e do adulto.

Assim, quando se propõe alfabetizar, isto é, promover ações que favoreçam o desenvolvimento de competências e habilidades no indivíduo deve-se considerar que aprender é também compartilhar o conhecimento construído. É preciso esclarecer ainda que a aprendizagem do indivíduo começa antes de seu ingresso na escola, pois o mesmo está inserido num contexto social desde seu nascimento. Isto implica dizer que, os indivíduos trazem para o ambiente escolar sua própria experiência com o saber, sendo atribuído ao educador o papel de intermediar o processo de aprendizagem, aprimorando a relação entre o aprendiz e o conhecimento, tanto o saber previamente construído quanto o que ainda será produzido pelo aluno, através das relações que se estabelecem no espaço educativo.

Portanto, para esclarecer como se dá a aprendizagem do jovem e do adulto, este estudo se dividiu em quatro capítulos, sintetizados nos parágrafos a seguir.

No primeiro capítulo, que trata do histórico do analfabetismo no Brasil, são apresentados os fatos que comprovam as raízes desse fenômeno nos tempos da colonização, quando os portugueses que vieram explorar a terra desconhecida não demonstravam interesse pela educação, tanto dos índios (os nativos encontrados na nova terra), quanto dos negros (povo de origem africana trazidos como escravos pelos portugueses). A educação passou a ser oferecida, somente mais tarde, quarenta e nove anos após a chegada dos portugueses ao Brasil, com a vinda dos padres e irmãos jesuítas, cumprindo o propósito de catequisar a população nativa, a fim de domesticar e docilizar a criatura selvagem representada pela figura do índio. Assim, a educação se constituía um instrumento de manipulação, usado para favorecer a elite dominante. Percebe-se ainda que no decorrer dos fatos que marcaram a história do analfabetismo no Brasil, algumas iniciativas foram tomadas no intuito de erradicar esse fenômeno, porém, através de alguns dados, foi possível constatar que essas iniciativas visavam atender aos interesses político-econômicos da época.

No segundo capítulo, são registradas as concepções de Bruner, Ausubel e Vygotsky sobre aprendizagem. Considerando que Bruner trata o processo a partir de alguns aspectos, os quais são: a curiosidade como sinônimo de interesse, a competência, a aptidão do indivíduo para aprender, o ato de aprender através da vontade e iniciativa própria desse indivíduo e a reciprocidade, representada pela vontade cooperar com os outros para atingir um objetivo. Já a teoria de Ausubel trata da aprendizagem significativa. Essa aprendizagem significativa acontece quando o novo conceito, que se espera aprender, estabelece relação com outro

conceito que já faz parte da estrutura cognitiva do indivíduo. Assim, selecionando os conceitos que tem ligação com aquilo que o indivíduo já sabe essa aprendizagem terá sentido para quem aprende. O segundo capítulo também trata da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural trazida por Vygotsky. Dentre alguns aspectos colocados pelo autor, foram destacados alguns considerados indispensáveis para a compreensão do processo de aprendizagem de jovens e adultos. Vygotsky concebe aprendizagem e desenvolvimento como processos dependentes entre si, porém, ganham maior ênfase no texto as duas zonas de desenvolvimento que se constituem pontos centrais da teoria de Vygotsky. Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal se refere ao estado inicial do indivíduo, ou seja, nesse nível do desenvolvimento, devem ser consideradas as tarefas que esse indivíduo é capaz de cumprir através da ajuda do outro, de alguém mais experiente que esteja auxiliando o aprendiz no momento de sua construção. Já a Zona de Desenvolvimento Real se refere ao nível de desenvolvimento que o aprendiz já alcançou quando consegue realizar sozinho aquilo que só fazia com a ajuda de outro.

No terceiro capítulo, é colocada a forma como Emília Ferreiro concebe a alfabetização. Assim, percebe-se que a autora enfatiza a aprendizagem da lecto-escrita, por acreditar que o indivíduo só pode ser considerado alfabetizado quando este conseguiu adquirir habilidade para ler e escrever.

No quarto capítulo, estão reunidos alguns princípios baseados na concepção de educação proposta por Paulo Freire que podem nortear a ação educativa na modalidade de jovens e adultos. Esses princípios são formados a partir de alguns aspectos, considerados fundamentais para a concretização do modelo de educação que Freire propõe. Dentre esses aspectos, destaca-se o diálogo entre

educador e educando como uma forma de favorecer a aprendizagem do jovem e do adulto.

A aprendizagem do jovem e do adulto mediante o processo de alfabetização é um tema bastante relevante quando se considera o Curso de Pedagogia, dentre outras especificações, como um curso que visa preparar educadores. Assim, espera-se que esses educadores favoreçam a construção do conhecimento por parte do educando, através da interação entre ambos envolvendo também os demais sujeitos do processo de aprendizagem.

Portanto, a metodologia adotada para a construção deste estudo foi à pesquisa bibliográfica a fim de respaldar teoricamente este trabalho científico e também por considerar que esse tipo de pesquisa forneceu material suficiente para os objetivos propostos neste estudo.

A construção desse estudo está pautada na apresentação de idéias consideradas indispensáveis para a compreensão do fenômeno educativo, abordando a aprendizagem do jovem e do adulto ainda na fase de alfabetização e objetivando contribuir para a construção de uma prática pedagógica baseada no respeito ao educando considerando-o como alguém capaz de criar, de descobrir, de perceber as relações que pode estabelecer entre os saberes no ambiente educativo através da ação intencional do educador.

1 Breve histórico do analfabetismo no Brasil

A constituição deste capítulo se deu através da análise dos seguintes trabalhos: *“Analfabetismo no Brasil”*, de Ana Maria Araújo Freire e *“Escolarização de Jovens e Adultos”*, dos autores Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro. Na tentativa de compreender sistematicamente o analfabetismo no Brasil é que se buscou, mediante o processo histórico, conhecer melhor o cenário no qual se desenvolveu esse fenômeno. Por isso, propõe-se essa leitura no intuito de entender como se dá a aprendizagem do jovem e do adulto no processo de alfabetização nos dias atuais, a partir dos fatores que, no decorrer da história, deram origem ao fenômeno do analfabetismo no Brasil.

Com a finalidade de melhor compreender o processo histórico do analfabetismo, considerou-se conveniente dividir o capítulo em tópicos a fim de favorecer o entendimento do leitor, através dos aspectos colocados que demonstram a forma como a educação foi evoluindo até chegar ao patamar que atualmente se encontra.

Em se tratando de processo histórico, é preciso enxergar a maneira pela qual a educação foi se desenvolvendo em meio aos aspectos sociais, políticos e econômicos que, semelhante à realidade atual, estão interligados de tal forma que não seria possível estudar a trajetória educacional, envolvendo o fenômeno do analfabetismo, desde o tempo do Brasil Colônia sem considerar os demais fatores citados.

Diante disso, para tratar do analfabetismo, sob uma perspectiva histórica, é preciso atentar para alguns aspectos que possam explicar as possíveis causas do analfabetismo no Brasil. No ensino regular é muito comum o discurso sobre a

colonização do Brasil por Portugal. Assim, é possível reconhecer a formação do povo brasileiro pela fusão de três etnias, sendo elas: a etnia branca, (composta pelos europeus que vieram explorar a nova terra, com destaque para os portugueses), a etnia negra (formada pelos homens trazidos da África como escravos), e a etnia indígena (representada pela população nativa que os portugueses encontraram aqui quando chegaram). Nesse contexto, a partir da visão de que os portugueses enviados para explorar a terra encontrada, a princípio eram homens letrados, pode-se inferir como uma das causas do analfabetismo o desinteresse das autoridades portuguesas, já instaladas aqui, em educar os negros (na condição de escravos), e os índios, criaturas hostis e selvagens na concepção dos exploradores.

Percebe-se também, com a leitura de Freire, que havia conflito de interesses entre Colônia e Metrópole. Esses conflitos também devem ser considerados como possível causa do analfabetismo. Quando a autora coloca:

Em 1675, Portugal negou a equiparação do Colégio da Bahia ao Colégio de Évora. Em 1747, o governo português mandou destruir e queimar a primeira gráfica da Colônia.(FREIRE, 1993, p.29).

Dessa forma, a autora fornece dados que comprovam o interesse da metrópole em manter sua soberania e, para isso, precisava afastar as ameaças ao Pacto Colonial (dentre outras características esse pacto estabelecia o monopólio comercial luso, inibindo o mercado interno), refletindo na educação de forma direta, através das medidas absurdas descritas acima, evidenciando o caráter prioritário dos interesses de Portugal frente aos interesses do Brasil.

A pretensão dos governantes portugueses em manter o Brasil na condição de Colônia também está associada ao analfabetismo brasileiro. Nesse sentido, Freire (1993) afirma:

...Função da Colônia: enriquecer a Metrópole, fornecendo o que ela não queria ou não podia produzir. Era a divisão mundial do trabalho, o Pacto Colonial. Pacto que já vimos quão grande foi como fator adverso para a formação política, econômica e cultural brasileira. (FREIRE, 1993, p.31)

A partir dessa realidade, reconhecemos a necessidade de Portugal em perpetuar esse regime de dominação. Não se tratava apenas de um desinteresse pela alfabetização no Brasil. A questão era muito mais complexa. Deixar que os negros (escravos) e os índios permanecessem analfabetos seria uma condição, a princípio, para que a Colônia continuasse nessa posição de inferioridade em relação à Metrópole, cujos interesses eram de natureza, exclusivamente, comercial. Assim, aumentar a riqueza de Portugal significava perpetuar sua soberania econômica fortalecendo o poder político-ideológico vigente.

1.1 O surgimento do interesse pela educação escolarizada (Período Jesuítico: 1549-1759)

Os registros mostram que até o ano de 1549 não havia interesse da Metrópole em que os habitantes da colônia tivessem acesso à educação escolarizada. A partir dessa data é que são trazidos de Portugal padres e irmãos jesuítas para atenderem a essa necessidade. Porém, é preciso esclarecer quais eram as verdadeiras intenções dos primeiros educadores que vieram ao Brasil, mostrando ainda os propósitos da educação jesuítica.

Os jesuítas cumpriram o propósito de catequisar para submeter à dominação, ou seja, domesticar e docilizar a criatura selvagem representada pela figura do índio.

Nessa perspectiva coloca a autora:

A preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo à política colonizadora portuguesa, determinada, como já foi dito, pelo Regimento do rei D. João III. Tomé de Souza traz consigo quatro padres e dois irmãos jesuítas liderados por padre Manoel da Nóbrega, elementos impressindíveis à inculcação ideológica que serviria à espoliação da Colônia e à grande produção açucareira, entre outras. Tal missão, aprovada pelo próprio Inácio de

Loyola, está explícita nas cartas de Nóbrega escritas do Brasil, entre 1549 a 1553 (FREIRE, 1993, p.32).

A educação, nesse contexto, seria usada como um mecanismo reafirmador dos ideais portugueses. Dessa forma, a Metrópole eliminaria as ameaças ao seu domínio tendo os negros como escravos, os índios sob controle e as autoridades portuguesas instaladas na Colônia servindo aos seus interesses. A reunião de todos esses elementos contribuiria para o fortalecimento do poder lusitano.

Com o firme propósito de exercer poder exclusivo sobre toda a riqueza que seria possível retirar e produzir na terra descoberta, a educação era mais que um meio, se constituía uma estratégia de ataque dos exploradores a população nativa. Atentando para a realidade indígena, é possível analisar criticamente a maneira como os índios foram expostos a uma luta desigual, apesar disso, se dispuseram a combater o domínio português, demonstrando resistência quando não aceitaram, de forma pacífica, as imposições da autoridade constituída sem seu consentimento e participação. Os índios eram povos organizados em tribos que viviam em comunhão com seus deuses, respeitando, cultuando e até reverenciando a natureza. Com a chegada dos portugueses, que vieram invadir sua terra, reprimir seus costumes e censurar seus valores e crenças, a realidade dos nativos mudou drasticamente. Embora os índios tenham mostrado resistência ao domínio português, os jesuítas insistiriam no alcance de seus objetivos, como pontua Freire (1993):

Docilizando a população nativa (gentios) e os filhos dos colonos através da domesticação, da repressão cultural e religiosa, os jesuítas serviram à empresa exploradora lusa com a visão maniqueísta do mundo. Domesticando através das interdições, sobretudo as do corpo, superestimaram o incesto, o canibalismo e a nudez. Introjetaram comportamentos de submissão, obediência, hierarquia, disciplina, devoção cristã, imitação e exemplo. Serviram-se para isto das práticas do batismo, confissão, admoestação particular ou pública do púlpito, casamentos, missa, comunhão, confirmação, pregações, procissões, rezas, jejuns,

flagelações, teatralizações e ensino da vida ascética e de pobreza acintosa como viviam eles, os jesuítas (FREIRE, 1993, p.33).

O padre Manoel da Nóbrega, sem dúvida, é uma figura indispensável para que se possa entender como se desenvolveu essa proposta de educação jesuítica. A educação seria uma condição para que a nação brasileira fosse, de fato, constituída. Assim, não se questiona a importância da educação e, não se nega também a importância do papel dos jesuítas nesse processo de escolarização, tão indispensável naquele momento. Porém, é preciso refletir na forma como se deram esses acontecimentos.

Para favorecer o entendimento do fenômeno do analfabetismo, que ainda está tão presente nos dias atuais, é preciso investigar suas raízes. Por isso, buscar fatores que justifiquem os motivos pelos quais a educação foi oferecida aos índios, porque essa educação não se estendia aos negros e, qual a ligação da educação com as dimensões política, social e econômica daquele tempo? Apesar de considerar uma informação insuficiente para responder questões tão complexas, propomos a seguinte colocação de Freire (1993) a fim de esclarecer alguns pontos:

Nóbrega sempre apelou para que viessem de Portugal homens públicos casados; órfãos para casar aqui com homens trabalhadores, para salvar-lhes a alma e povoar a terra; meninos para ajudar nos colégios; artífices para produzir mantimentos e instrumentos necessários à construção da vida urbana. Era, portanto, constante sua preocupação com a legalidade quanto às regras do rei D. João III e quanto às normas da Igreja Católica – superiores jesuítas e Papado – fato, evidentemente, decorrente do voto de obediência dos jesuítas, mas também da compreensão de que os fins da educação a que se tinham prestado na missão nas novas terras era fazer a população abandonar as práticas de “devassidão” e converter-se ao catolicismo (FREIRE, 1993, p.37).

Os fatos descritos evidenciam a submissão de Nóbrega ao Rei de Portugal e aos líderes da Igreja Católica. Dessa forma, é improvável que Nóbrega tivesse condições de atender as reais necessidades educacionais da população nativa, já

que devia obediência a dois poderes que, certamente, exerciam influência significativa no seu discurso ideológico e, concomitantemente, na sua prática pedagógica.

Segundo os registros, o padre Manoel da Nóbrega, morreu em 18 de outubro de 1570. Daí por diante passa a vigorar um novo plano de educação tendo como marca principal a “quase exclusividade para os filhos dos colonos” já que “p. Luís da Grã considerava infrutíferos os esforços para instruir os índios” (Freire, 1993, p.38). Nessa perspectiva, Freire ainda afirma:

A nova orientação da educação foi determinada pelas “Constituições de Inácio de Loyola – regulamento aprovado em 1556 que estruturava a ordem religiosa por ele fundada – configurando o ensino dos jesuítas no mundo católico, através da mão organizadora do p. Nadel, até a promulgação da “Ratio Studiorum”. Assim é que no Brasil, de 1570 a 1599, prevaleceram as linhas mestras da organização didática elaborada pelo próprio fundador da Companhia de Jesus na IV Parte das “Constituições” (FREIRE, 1993, p.39).

O “Ratio Studiorum” era um novo plano de educação que tinha como característica fundamental “os detalhes de suas normas, conteúdos, disciplinas, textos, metodologias e hierarquias previstos para o bom funcionamento dos colégios” (Freire, 1993, p.39), a fim de substituir o antigo modelo de Nóbrega. Nesse intuito, a prática dessa nova proposta de educação, traria benefícios e uma significativa “evolução” para o ensino não fosse sua inadequação a realidade brasileira junto a sua inflexibilidade (mais de dois séculos sem sofrer alterações).

Dentre outros aspectos consideráveis de seu discurso, nota-se que Freire (1993) faz uma análise sobre a repercussão do estilo de educação jesuítica mostrando as conseqüências para o modelo de educação atual, além de estabelecer relações com o analfabetismo que já se constituía como aspecto relevante para a época, denunciando a natureza do ensino proposto pelos jesuítas que resultou na emergência desse fenômeno, como registra a seguir:

Quando expulsos, em 1759, os jesuítas nos legaram um ensino de caráter literário, verbalista, retórico, livresco, memorístico, repetitivo, estimulando a emulação através de prêmios e castigos e que se qualificava como humanista-clássico. Enclausurando os alunos em preceitos e preconceitos católicos, inibiu-os de uma leitura do mundo real, tornando-os cidadãos discriminatórios, elites capazes de reproduzir “cristãmente” a sociedade perversa dos contrastes e discrepâncias, dos que tudo sabem e podem e dos que a tudo se submetem. Inculcaram a ideologia do pecado e das interdições do corpo. “Inauguraram” o analfabetismo no Brasil. (FREIRE, 1993, p.46)

A realidade educacional brasileira aos poucos se transformava e, conforme as necessidades surgidas os objetivos e as funções da educação também mudavam. O ensino profissionalizante é um exemplo de modalidade que se constituiu uma necessidade da Colônia para atender a nova demanda:

Com o estabelecimento no Rio de Janeiro, em 1808, da Coroa Portuguesa, houve uma preocupação imediatista e profissionalizante com o ensino para preparar pessoal que deveria servir aos novos quinze mil habitantes da nova sede do Reino (FREIRE, 1993, p.48-49).

No fechamento do período que se estende de 1534 a 1850, Freire (1993) propõe uma síntese que deixa bastante evidente o analfabetismo como fruto do desinteresse pela educação dos negros (na condição de escravos), dos índios e das mulheres, tudo isso, atrelado ao fato de que seria possível perpetuar o sistema de produção vigente, no qual a falta de oferta educacional, para negros, índios e mulheres daria margem ao surgimento de uma sociedade desigual onde parte considerável seria analfabeta. Esses fatores não fariam diferença para a concretização de uma proposta que privilegiava os fins econômicos. Dessa forma, é preciso atentar para:

Uma estrutura social que “não podia” privilegiar a educação escolarizada, estendendo conteúdos alienados e de concepção elitista, com “sistema” esfacelado de “aulas avulsas”, fecundada pela ideologia da interdição do corpo, que excluía da escola o negro, o índio e quase a totalidade das mulheres (sociedade patriarcal), gerou, inexoravelmente, um grande contingente de analfabetos. Isto porque uma sociedade dual (senhor x escravo), de economia “agrícola-exportadora-dependente” (economia colonial) não necessitava de educação primária, daí o descaso por ela. Precisava, tão-somente, organizar e manter a instrução superior para uma elite que se encarregaria da burocracia do Estado, com o fim de perpetuar

seus interesses e cujo diploma referendava a posição social, política e econômica, a quem o possuía e a seus grupos de iguais. Garantiam-se, através da educação, as relações sociais de produção e, portanto, o modo de produção escravista e o analfabetismo (FREIRE, 1993, p.63).

Diante desse cenário, percebe-se o desinteresse pela escolarização da massa populacional aliada a perpetuação de interesses político-econômicos garantida pelas autoridades do Brasil daquele período.

1.2 O cenário político, econômico e ideológico do período 1850-1930 que resultaram em mudanças na educação brasileira

Freire (1993) propõe ainda uma análise do período 1850-1930, tomando como base as transformações político-econômicas ocorridas no Brasil e que refletiram substancialmente na esfera educacional.

Apesar dos fatores colocados pela referida autora serem de considerável relevância, não se faz necessário registra-los aqui, pois, o objetivo desse estudo é investigar a concepção histórica do analfabetismo no Brasil, portanto, o objetivo é centralizar esse discurso apenas nos aspectos educacionais, sem deixar de considerar a ligação que existe entre as esferas política, econômica e educacional. Portanto, Freire (1993) não acredita ter havido mudanças concretas na educação durante esse período. Nesse sentido, ela afirma:

...vale a pena enfatizar a continuação de uma política já conhecida por nós, herança do período jesuítico: preocupação com a “devassidão”, determinando interdições que visavam, quase que exclusivamente, a inibir a sexualidade; determinação intencional do analfabetismo escravo – obedecia-se, sem questionar, o preceito constitucional da não-cidadania do escravo - ;e a inexistência real de uma recuperação da escolaridade na idade adulta. Estava referendada a situação colonial de exclusão da escola do negro, do índio e de grande parte das mulheres, gerando número enorme de analfabetos, embora a Constituição Imperial dissesse que a instrução primária seria gratuita a todos os cidadãos. Função de Estado autoritário, discriminador e elitista (FREIRE, 1993, p.103).

Ao invés de mudança, houve, de fato, uma continuação, ou seja, um retrocesso, mediante a repetição de erros que impediram o Brasil de avançar no campo educacional, no sentido de reduzir, significativamente, o índice de analfabetismo no país.

No ano de 1878, através do decreto nº 7.031 A, de 6 de setembro, criaram-se:

...cursos noturnos para adultos analfabetos nas escolas públicas de instrução primária de 1º grau de sexo masculino, no Município da Corte, decretado pelo Ministro e Secretário dos Negócios do Império Carlos Leôncio de Carvalho (Freire, 1993, p.103-104).

Essa iniciativa foi muito importante para o país naquele momento. Era preciso combater o índice elevadíssimo de analfabetismo, segundo mostram os registros: “Em 1876, a taxa geral de analfabetismo no Brasil era de 78,11%” (FREIRE, 1993, p.125). Certamente, foi um passo decisivo em direção a erradicação do analfabetismo, ao menos esse deveria ser o objetivo do Ministro. Contudo, a autora aponta para a parte negativa do plano, mostrando a verdadeira intenção por detrás dessa proposta:

Aqui está presente a associação entre saber e ascensão social. Direitos a quem sabe para distanciar de quem não sabe, maneira camuflada do discurso liberal que entretanto dava continuidade à ideologia da interdição do corpo. Não devemos nos esquecer que este decreto interdita totalmente à mulher esse direito tão pequeno que seria o de freqüentar aulas noturnas para não continuar analfabeta (FREIRE, 1993, p.106).

Essa associação entre saber e ascensão social trazida por Freire (1993) remete a realidade atual. O conhecimento é considerado hoje como o um produto, uma mercadoria e também se constitui um instrumento que poucos têm acesso, ou seja, é estabelecida uma separação entre os que detêm o conhecimento e, portanto, o poder e os que não tiveram acesso a ele sendo rotulados como analfabetos e marginais, gerando o fenômeno da exclusão social.

No próximo tópico serão abordados os fatos que ocorreram na educação com a criação da primeira Constituição Republicana, entre o período de 1889-1920.

1.3 Período 1889-1920: caracterizado, dentre outros aspectos, pela criação da primeira Constituição Republicana

Certamente, a criação da primeira Constituição Republicana foi um fato significativo na história, em termos gerais. Porém, como pontua Freire (1993): “É importante lembrarmos que a primeira Constituição republicana, promulgada em 24 de fevereiro de 1891, não se preocupou com a educação em geral nem com o ensino, em particular.” (p.174). Contudo, nessa Constituição estavam contidas determinações sobre a educação e, apesar disso, na concepção da autora não houve avanços na educação, no que diz respeito a propostas para alfabetização no intuito de erradicar o analfabetismo da população brasileira.

Além dos aspectos colocados acima, a primeira Constituição Republicana também falhou ao excluir do colégio eleitoral os sujeitos que, através do voto, poderiam viabilizar mudanças significativas na estrutura social do período. Nesse sentido, pontua a autora:

Numa época em que o Brasil contava com, aproximadamente, 85% de analfabetos, excluí-los do processo eleitoral, como também as mulheres, conforme interpretação da época, era diminuir intencionalmente o número de eleitores (e sua qualidade também) e, assim, perpetuar a sociedade de direitos e privilégios de muito poucos. (FREIRE, 1993, p.175)

Apesar da primeira Constituição não ter produzido as mudanças necessárias, a educação dentro do Exército Nacional foi uma tentativa de combater o analfabetismo que já estava de certa forma, enraizado no país desde a sua ocupação pelos portugueses. Nessa perspectiva:

Alfabetizar o jovem tinha, certamente, dois objetivos: eliminar a “enfermidade” educando os analfabetos para a abnegação, a disciplina, a obediência, o patriotismo e respeito às hierarquias; e preparar neste “cidadão armado” seu espírito guerreiro (FREIRE, 1993, p.180).

Ainda nesse período (1889-1920), foi instituído o ensino profissional no Brasil, com o propósito de atender as necessidades da Indústria e Comércio, assim:

...diante do processo industrial que se acelerava, mas ainda dentro da concepção de regenerar o indivíduo pelo trabalho, e, dirigido, portanto, aos desfavorecidos pela fortuna”, para as camadas inferiores da sociedade brasileira (FREIRE, 1993, p.183).

Como foi pontuado acima, o período 1889-1920 foi marcado por algumas mudanças que, embora não tão significativas merecem ser mencionadas neste estudo. Com a intenção de tornar evidentes, nesse texto, algumas dessas transformações é que se fez necessária a apresentação de alguns aspectos a fim de torna-las mais evidente. Nesse sentido, houve uma iniciativa importante denominada de Liga Brasileira Contra o Analfabetismo que, a princípio, objetivava combater o analfabetismo, tomando como base a instrução de todos para tornar possível o progresso do país. Porém, precisamos atentar para a forma como foi proposta esta educação além do verdadeiro propósito dessa iniciativa. Assim, Freire (1993) coloca:

Entendi, entretanto, que a grande força da Liga foi a ideológica. Incomparavelmente maior que seus resultados numéricos, foram seus produtos qualitativos. Gerando, fermentando e difundindo uma compreensão de educação altamente discriminatória e elitista – a partir “apenas” dos qualificativos para o analfabeto e o analfabetismo – com seus discursos, impregnaram a população brasileira, de um modo geral e até muitos educadores, até os dias de hoje, da concepção da inferioridade intrínseca dos analfabetos (FREIRE, 1993, p.203).

Dessa forma, consta-se que não havia um interesse real pela alfabetização da população, pois, uma pequena parcela (a elite), tinha acesso à educação escolarizada. Quando se pensava em ampliar o acesso, ou seja, promover esse acesso à massa populacional, objetivava-se aumentar o progresso, atingindo uma posição político-econômica soberana em relação a outros países. Embora a educação fosse considerada pelos governantes do período apenas como um meio de realizar seus propósitos, o maior agravante é o fato de desmerecer grande

parte da população que, de fato, era analfabeta, classificando-a como inferior aos que tinham alguma formação intelectual. Nesse contexto, Freire (1993) coloca: “Dava-se legitimidade a repulsa e ao preconceito da inferioridade intrínseca do analfabeto tal qual havia se dado ao negro escravo” (p.206).

Ao perceber o descaso pela escolarização de grande parte da população, é necessário estabelecer relações entre a educação e o interesse no crescimento econômico do país no período 1850-1930, com base nos aspectos registrados por Freire (1993). Assim, considera-se como ponto fundamental, destacar a imobilidade do sistema vigente que, segundo a autora, permanecia inabalável, mudando-se as estratégias, porém, perseguindo os mesmos objetivos, como registra a seguir:

Quando o modo de produção se encaminhou mais aceleradamente para o capitalismo, sem, entretanto, estar definitivamente implantado, era “natural”, dentro desta contradição, escamontear o real através do discurso liberal na educação, na linguagem do moderno, do novo, do dinâmico, enquanto o espírito autoritário e conservador do Positivismo permanecia menos explícito e mais latente, portanto mais capaz de determinar uma educação autoritária. A ideologia da interdição do corpo continuava por trás dos discursos e da prática educativa coerente com o Positivismo e o Liberalismo (FREIRE, 1993, p. 234-235).

Dentro dessa concepção, trazida pela autora, os discursos e a prática educativa, de acordo com o Positivismo (dotado aqui de um espírito autoritário e conservador), e o Liberalismo, se constituíram uma tentativa de mascarar os interesses, ou seja, apesar de parecer um novo pensamento, um novo olhar junto a propostas inovadoras para a educação, não passavam de estratégias para perpetuar o sistema desigual, através dos objetivos que permaneciam os mesmos da educação proposta pelos jesuítas. Por isso, para servir a esse propósito:

A política educacional, entendida como parte desta política *lato sensu*, não poderia romper as forças que precisam dela para se perpetuar, a sociedade brasileira exigia uma população dócil, obediente e analfabeta e que as ideologias estavam sendo capazes de produzir. (FREIRE, 1993, p.237)

A fim de concluir a análise do período 1850-1930, a autora recorre a problemática do analfabetismo e remete a compreensão de que este fenômeno não poderia ser superado com base nos interesses de uma minoria detentora do poder. As autoridades competentes deveriam promover medidas estruturais de combate ao analfabetismo, e fazê-lo de acordo com as necessidades educacionais da grande massa populacional analfabeta, mudando essa condição de sujeitos limitados, sem dignidade, inferiores, despidos de autonomia e de capacidade de decidir na sua vida particular e coletiva. Nesse sentido, conclui Freire (1993):

Em suma, relacionando-se os problemas políticos e econômicos e a concepção elitista, ideologicamente determinada pelas classes dominantes, com a estrutura e funcionamento escolar brasileiro deste período, é possível compreender a impossibilidade, dentro destes limites rígidos, de se superar o problema do analfabetismo. (FREIRE, 1993, p.237)

Com base nos pontos colocados pela autora, acima citada, é possível estabelecer uma comparação entre os tempos do Brasil Colônia com os dias atuais. Nessa perspectiva, observa-se que a escola enquanto instituição de ensino sistematizado, ainda reflete a realidade de, aproximadamente, cinco décadas atrás.

É preciso considerar os avanços em relação ao regime escravista com a abolição da escravatura. A respeito das mulheres, sabe-se que grande parte dos cargos do sistema produtivo vigente são ocupados atualmente por elas, que são consideradas tão capazes de produzir quanto os homens, apesar de receberem salários menores quando comparadas a homens que desempenham a mesma função. Uma característica marcante nesse processo de mudança de concepção, em se tratando dos índios, é fato deles poderem compartilhar, com os demais povos e culturas, o espaço acadêmico (embora o número de estudantes indígenas seja ainda tão pequeno quase que insignificante em relação aos demais

estudantes, além desse acesso só se tornar possível mediante o sistema de cotas). Porém, os avanços citados não foram suficientes para produzir mudanças substanciais na estrutura social, por isso, ainda não se pode considerar que a estrutura social propõe condições justas e iguais atualmente. Há um longo caminho que ainda precisa ser percorrido para alcançar uma estrutura social que deixe de favorecer as pequenas elites que comandam o país e deixe de pensar nos problemas educacionais somente na perspectiva quantitativa, pois, o maior problema hoje não é a falta de vagas e sim a qualidade do ensino nas escolas, principalmente nas escolas públicas. Por isso, é necessário um plano de educação que tenha como prioridade elevar a qualidade da educação.

Dessa forma, associando a qualidade do ensino e as ofertas do ensino profissionalizante a demanda do mercado de trabalho, percebe-se a falta de preparo, de alguns profissionais, para atuar em algumas áreas, com destaque para as que requerem maior conhecimento e habilidade para lidar com as tecnologias informacionais.

Portanto, é preciso sim que a educação prepare o indivíduo para atuar na sociedade, para ser um agente da transformação social. Essa função da educação básica é prevista pela Constituição Federal de 1988 no artigo 205 (CURY, 2002, p.2). Porém, devemos atentar para a maneira como a escola tem tentado fazer isso. Uma minoria tem sido favorecida, a mesma minoria que permanece numa posição privilegiada desde os tempos do Brasil Colônia. E, nesse contexto de desigualdade, a educação é mais um mecanismo utilizado para dar ou negar poder ao indivíduo, ou seja, a escola se constitui como um ambiente de reprodução do sistema capitalista ,privilegiando a elite em detrimento de uma maioria formada pela população carente não só de recursos financeiros, mas, também de

condições justas de vida que pode ser proporcionada através da oferta de uma educação de qualidade para todos, independente de classe, cor ou posição que o indivíduo ocupe na sociedade.

1.4 Fatores que marcaram a educação a partir da década de 1920

É possível inferir, através dos aspectos colocados, anteriormente, que as mudanças ocorridas ao longo da história foram de fundamental importância para a formação do cenário político, econômico, social e educacional que se tem atualmente. Porém, alguns fatos significativos que se deram após 1920 no ambiente educativo não poderiam deixar de ser registrados para possibilitar a compreensão do fenômeno do analfabetismo no Brasil, segundo este capítulo propõe. Para isso, é necessário atentar para as iniciativas dos entes federados responsáveis pela oferta do ensino gratuito, mediante os programas que visavam atender aos jovens e adultos que representavam grande parte da população analfabeta. Nessa perspectiva, será feita uma análise do texto: *Escolarização de Jovens e Adultos*, dos autores: Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000).

O referido texto fornece subsídios que favorecem o entendimento das práticas que permeavam o ambiente educativo, apontando fatos ocorridos ainda na década de 1920 que tiveram grande repercussão histórica e por isso merece destaque neste trabalho. Dentre os diversos pontos colocados pelos autores, registrou-se aqueles considerados como base para esta análise. Nessa perspectiva, Di Pierro e Haddad (2000) colocam: O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da república no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (p.110). Esse dado revela que, mesmo com o estabelecimento da república, o Brasil estava longe de erradicar o analfabetismo.

Era preciso uma atitude mais centrada por parte das autoridades constituídas para que se pudesse atacar o problema em suas raízes. Contudo, ainda nesse período, essa realidade aos poucos tomava nova forma, como propõem os autores:

No entanto, já a partir da década de 1920, o movimento de educadores e da população em prol da ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.110).

O campo para concretização das propostas para a alfabetização de jovens e adultos estava apenas sendo fertilizado, porém, somente mais tarde, mais de duas décadas depois é que essa modalidade de ensino se tornou um problema de política nacional, como pontuam Di Pierro e Haddad (2000):

Foi somente ao final de década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular (DI PIERRO e HADDAD, 2000, p.110).

Os dados registrados no texto demonstram uma queda considerável no índice de analfabetismo da população brasileira, sinalizados por Di Pierro e Haddad (2000): Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960 (p.111). Além disso, constataram que os níveis de escolarização da população permaneciam estagnados, apresentando uma média inferior em relação a outros países, economicamente, mais desenvolvidos.

Somando as mudanças ocorridas na estrutura social do país, desde os tempos da colonização, a uma nova concepção de educação, proposta por pensadores, intelectuais comprometidos com ideais educacionais que deixassem de privilegiar uma minoria e, portanto, fosse voltada ao atendimento das

necessidades da massa populacional, em que a maioria se encontrava analfabeta, estavam os esforços de quem pretendia, mesmo que para servir aos interesses do sistema vigente, fazer algo pela educação, por isso:

... a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tomando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.113).

A tentativa de adequar os interesses da ditadura militar as necessidades da população deu origem ao MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização -, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o qual:

Passou a se configurar como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.114).

Além do MOBRAL, outro aspecto que marcou o regime militar foi a criação do Ensino Supletivo, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 5.692 de 11 de agosto de 1971, tendo como principais objetivos: "recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.117).

Pelo fato do MOBRAL ter sido construído e idealizado num momento em que o país estava sob o governo militar, cujo interesse nesse programa de alfabetização era dar sustentabilidade ao regime constituído, com a ascensão da Nova República este movimento foi enfraquecido, pois, suas propostas já não atendiam mais as necessidades de uma nação que passava por mudanças em sua estrutura político-social. Nessa concepção, propõem Di Pierro e Haddad (2000):

Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBRAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de

preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.120).

A Fundação Educar surge num novo contexto e com novas propostas para a educação de jovens e adultos. Constituiu-se em mais uma tentativa de erradicar o analfabetismo no país e, apesar dessa característica se assemelhar com os objetivos também propostos por outros programas de alfabetização de jovens e adultos (como o MOBRAL), a Fundação Educar reunia aspectos bem particulares em seu conteúdo, segundo pontuam Di Pierro e Haddad (2000):

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar atividades (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.120).

É necessário colocar que não se constitui como objetivo deste trabalho analisar os programas de alfabetização de jovens e adultos, porém, considera-se importante mencionar, ainda que superficialmente, as propostas do governo para a educação de jovens e adultos. Nessa perspectiva, é importante fazer referência ao Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado no governo de Fernando Henrique Cardoso, seis anos após a extinção da Fundação Educar. Nesse sentido, registram os autores:

O Programa Alfabetização Solidária (PAS) foi idealizado em 1996 pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária (organismo vinculado à Presidência da República que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). Com o objetivo declarado de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, o PAS consiste num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.124).

Para finalizar o período que começa em 1920 e se estende até 1971, apresentando aspectos da educação de jovens e adultos que produziram mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, registrados por Di Pierro e Haddad (2000), autores que se tornaram uma referência indispensável para a compreensão do fenômeno do analfabetismo no Brasil mediante uma perspectiva histórica, como propomos desde o início deste capítulo. Assim, Di Pierro e Haddad (2000) sintetizam:

Nesse breve histórico pudemos constatar que a responsabilidade pela oferta de escolarização de jovens e adultos no Brasil sempre foi compartilhada por órgãos públicos e por organizações societárias. A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo. Foi assim com as campanhas de alfabetização da década de 1950, com o MOBREAL ou com a Lei 5.692 de 1971 que institucionalizou o Ensino Supletivo (DI PIERRO E HADDAD, 2000, p.127).

A reflexão que é possível fazer, após a leitura do fragmento e estabelecendo relações com alguns fatores trazidos por Di Pierro e Haddad (2000), é que a educação constitui-se um mecanismo de ação de quem detém o poder e utiliza-o para garantir ou negar os direitos do indivíduo, de acordo com interesses próprios sem considerar os benefícios que a educação pode oferecer ao indivíduo quando este tem acesso a ela.

Para complementar as informações sobre os programas cujo fim era promover aos sujeitos com idade igual ou superior a quinze anos a educação escolarizada e, de forma específica, o aprendizado da leitura e da escrita, torna-se indispensável mencionar o Programa Brasil Alfabetizado, considerando que o mesmo está em pleno desenvolvimento de uma proposta de alfabetização de jovens e adultos e, por isso, não poderia deixar de ser citado nesse trabalho. Portanto:

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2003 para promover o acesso à educação como um direito de todos, em qualquer momento da vida. O Programa capacita alfabetizadores e alfabetiza cidadãos com 15 anos ou mais, que não tiveram oportunidade, ou foram excluídos da escola, antes de aprenderem a ler e a escrever (Portal do MEC, endereço: <http://portal.mec.gov.br/secad/>, acesso em 22/10/2008).

A partir dos dados analisados e dos acontecimentos que contribuíram para a construção do cenário educacional vigente, propõe-se uma reflexão sobre em que condições nasceu a educação de jovens e adultos e através de quais propósitos veio a se constituir uma modalidade de educação. Faz-se necessário ainda, pensar no processo de aprendizagem do jovem e do adulto a partir das condições que lhe são oferecidas para que esse processo se dê de forma plena, tendo como principal objetivo o desenvolvimento satisfatório das habilidades e competências do indivíduo jovem e adulto. Além disso, os programas criados para atender a população com idade igual ou superior a quinze anos de idade, devem oferecer não só condições de acesso ao ensino, mas, também condições que garantam a permanência para que os beneficiários do programa consigam concluir com sucesso essa etapa da educação e, assim, prosseguir com os estudos em busca de uma formação acadêmica, tendo em vista a importância da formação intelectual do indivíduo para sua atuação na vida social e política. Dessa forma, o surgimento de uma nova concepção de educação é essencial para que ocorram mudanças substanciais na estrutura social, no momento em que a escola deixe de ser mais um instrumento de reprodução de desigualdades, utilizado para perpetuar o regime de comando da sociedade pelas mãos da classe dominante opressora.

Com o objetivo de compreender a aprendizagem de jovens e adultos mediante o processo de alfabetização, no próximo capítulo serão abordadas as teorias de aprendizagem segundo Bruner; a teoria da aprendizagem significativa

de David Ausubel e a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem concebida por Vygotsky.

2 As teorias de aprendizagem na educação de jovens e adultos

Após a análise dos fatos que, no decorrer da história, moldaram a estrutura educacional do sistema vigente, considerada por carente de um plano que tenha como prioridade elevar a qualidade do ensino, faz-se necessário esclarecer que um estudo que aborde a alfabetização de jovens e adultos tendo como principal foco o processo de aprendizagem, deve tomar como base teorias que tratam do tema de forma específica. Nessa perspectiva, o texto abordará as concepções dos autores: Bruner (1969), Ausubel (1982) e Vygotsky (1999), pois, são referências indispensáveis quando se busca compreender como se dá o processo de aprendizagem.

É necessário acrescentar ainda que não se pretende realizar uma análise das teorias de aprendizagem, por isso, o texto trará referência das seguintes obras: “Uma nova teoria de aprendizagem”, do próprio autor Jerome S. Bruner; “Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel, dos autores: Marco A. Moreira e Élcie F. Salzano Masini, além de uma obra que traz a aprendizagem concebida por Vygotsky: “A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky”, da autora Tânia Maria de Melo Moura. Assim, o capítulo se iniciará com algumas considerações importantes feitas por Bruner, trazendo aspectos que justificam sua concepção sobre a aprendizagem. Na seqüência será abordada a aprendizagem significativa de David Ausubel, mostrando características desse processo concebido pelo autor. Ainda neste capítulo, será colocada a perspectiva histórico-cultural da aprendizagem, dando enfoque as duas zonas de desenvolvimento concebidas por Vygotsky.

2.1 Aspectos que fundamentam a aprendizagem segundo a concepção de Jerome Bruner

Bruner é um autor que dedicou grande parte de sua vida aos estudos do ser humano, observando além do comportamento deste, o seu desenvolvimento cognitivo. Por se tratar de um educador comprometido com a prática pedagógica, pode-se considerar Bruner um autor que trata de aprendizagem com propriedade, mediante estudos aprofundados nessa área, alguém que viveu experiências concretas com o processo de aprendizagem. O primeiro ponto relevante de seu discurso é a respeito da aprendizagem no ser humano. Assim, coloca Bruner (1969):

A principal característica isolada do ser humano é o fato de ele aprender. A aprendizagem está tão integrada no homem que é quase involuntária, e estudiosos do comportamento humano chegaram a avançar que a nossa especialização como espécie, pode resumir-se na aprendizagem (BRUNER, 1969, p.133).

Bruner concebe a aprendizagem de maneira distinta. Para ele é através desse processo que o homem se define enquanto ser humano. Entende-se que o ser humano avança no processo evolutivo à medida que constrói novos conceitos, novas técnicas adquirindo um novo comportamento.

O autor supra-citado coloca ainda a aprendizagem como característica própria do ser humano, assim:

As outras espécies começam a aprender desde o início, a cada geração, mas o homem nasce em uma cultura que tem como uma das funções precípua a conservação e a transmissão do aprendizado anterior (BRUNER, 1969, p.135).

Dessa forma, percebe-se que o conhecimento é recriado e reinventado a cada geração. E essa transmissão não é apenas do conhecimento historicamente acumulado, também está relacionado às crenças, costumes e valores que, muitas vezes nem chegam a ser transmitidos de forma verbalizada, tratando-se de um

processo que, muitas vezes se dá por imitação. Isso ocorre até de maneira involuntária, ou seja, as pessoas nem sempre percebem que acreditam nas mesmas coisas que os pais, fazem as mesmas coisas e talvez da mesma forma como fariam seus pais, irmãos mais velhos e parentes mais próximos, além de julgar segundo os mesmos critérios de valor formados em seu ambiente familiar. Seria interessante tentar comprovar essas hipóteses, porém, o objetivo deste estudo se detém apenas as características relacionados a aprendizagem.

Dessa forma, Bruner (1969) começa a tratar de alguns aspectos que dão fundamento a sua concepção de aprendizagem. Por isso, o primeiro desses aspectos é a curiosidade, pois, para o autor, é algo que condiciona o conhecimento. Além disso, a curiosidade como sinônimo de interesse é o ponto de partida para o conhecimento. Nesse sentido, afirma Bruner (1969):

O que motiva e satisfaz a curiosidade é algo subjacente no ciclo de atividades com que a expressamos, atividades essas com certeza de maior importância biológica, pois é a curiosidade essencial à sobrevivência do indivíduo e da espécie. Resultado de pesquisas revelam o alto ponto a que chegam os primatas não-humanos em seus esforços para encontrar coisas que possam exercitar a curiosidade; é claro, porém, que a curiosidade não governada significa apenas distração ilimitada. Interessar-se em tudo é não aprofundar-se em coisa alguma... (BRUNER, 1969, p.135).

Diante da colocação acima, o indivíduo que apresenta ter curiosidade sobre algo, sem dúvida, buscará ampliar seu conhecimento sobre seu objeto de curiosidade. Trazendo esse aspecto para o campo educacional percebe-se que a curiosidade pode se constituir um importante instrumento para favorecer a aprendizagem do indivíduo quando direcionada ou governada, como propõe o autor. A curiosidade incita a pesquisa e o educador deve atentar para os aspectos que despertam a curiosidade, ou até elaborar estratégias para despertar essa curiosidade intencionalmente, considerando este um aspecto fundamental também

para a educação de jovens e adultos, devendo ser levado em conta tanto neste estudo sobre as teorias de aprendizagem quanto na prática pedagógica em si.

Outro aspecto que desperta interesse no aprendiz é aquilo que ele já consegue dominar. Os seres humanos, de maneira geral, demonstram interesse por algo quando já domina ou tem facilidade de aprender. Nesse sentido, afirma Bruner (1969):

Interessamo-nos pelos assuntos que dominamos. É difícil, em geral, ter interesse em uma atividade, a não ser que consigamos determinado nível de competência. O atletismo é, por excelência, uma atividade na qual os jovens dispensam encorajamento para obter satisfação no aumento de habilidades, exceto quando se impõem, prematuramente, padrões adultos. (BRUNER, 1969, p.139).

Percebe-se na colocação de Bruner (1969) acima, um desafio para o educador: como tornar algo visto pelo aprendiz como difícil, complexo e, portanto desinteressante, em algo acessível à condição de aprendizagem que o mesmo se encontra? Considerando que nem todos os conteúdos o aprendiz terá facilidade e interesse de aprender logo o mesmo apresentará resistência ao trabalhar com certos assuntos cobrados, obrigatoriamente, no ensino regular.

Outra questão fundamental do discurso de Bruner é quando ele menciona a confiança construída pelo aprendiz em sua própria aptidão para entender determinado assunto. A auto-confiança é também vista como aspecto relevante para o desenvolvimento da aprendizagem do indivíduo. Assim, o autor acrescenta:

Professores experimentados, trabalhando com os novos programas de ciências e matemática, dizem ser surpreendente o empenho dos estudantes em perseguir os novos pontos; sugeriram alguns deles que tal deliberação se deve à maior confiança na própria aptidão para entender a matéria. Para vários alunos era a primeira experiência em entender um assunto com profundidade, em chegar até determinado ponto relativo a um tema. É isso que constitui o cerne da motivação da competência, e sem dúvida esse enorme reservatório de zelo ainda não foi explorado (BRUNER, 1969, p.140).

Bruner (1969) observa ainda o próprio sentido de aprender tecendo uma crítica no sentido de que o aprendiz deve ser considerado capaz de aprender não só porque recebe estímulos externos, mas também porque manifesta seu interesse por determinado assunto e possui habilidade para desenvolver determinada técnica. O educador apenas vai propiciar o aperfeiçoamento desse saber já construído pelo aprendiz. Para esse autor não só o professor como também o pai transmite saberes e técnicas. Nesse sentido, ele registra:

No processo de ensinar uma técnica, o pai ou o professor transmite muitas outras coisas: atitudes para com o assunto e para a própria aprendizagem, embora os resultados possam passar inadvertidos. Muitas vezes, nas nossas escolas, essa lição inicial é que aprender é algo como lembrar coisas quando perguntado, manter uma ordem, não definida, no que se faz, em seguir cadeias de raciocínio provocadas de fora, e não de dentro da pessoa, e com encômios às respostas certas. (BRUNER, 1969, p.143).

Bruner, após tratar dos termos: curiosidade como sinônimo de interesse, competência, aptidão do indivíduo para aprender, bem como, o ato de aprender através da vontade e iniciativa própria desse indivíduo, ele acrescenta ainda um aspecto que considera relevante para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, a reciprocidade. Portanto, afirma o autor:

Falaremos finalmente de um último motivo intrínseco. Estreitamente ligado à vontade de aprender; talvez possamos designá-lo como reciprocidade, porque se refere a uma necessidade profunda do homem de responder aos outros, e de com eles cooperar para atingir um objetivo (BRUNER, 1969, p.145).

Nesse sentido, a aprendizagem não é vista somente como algo que beneficie ao próprio sujeito da aprendizagem. Aprender, segundo o princípio da reciprocidade, é um processo que visa o bem coletivo, embora esta cooperação seja para atingir um objetivo particular.

O autor ainda faz considerações bastante pertinentes para este estudo, mediante uma análise de aspectos que envolvem o conhecimento, a aprendizagem

e a cultura tecendo uma crítica ao comportamento do sistema educacional, registrada a seguir:

O cabedal de conhecimentos, usando essa expressão como sinônima do resultado total de toda a aprendizagem, é recíproco; a cultura, por sua própria natureza, é um conjunto de valores, técnicas e estilos de vida que nenhum dos membros da sociedade domina isoladamente. O conhecimento, em tal sentido, é como uma corda feita de fios de alguns centímetros, trançados para dar resistência ao conjunto. O comportamento do nosso sistema educacional tem, curiosamente, ignorado essa natureza interdependente do cabedal de conhecimentos: temos “professores” e “alunos”, “técnicos” e “leigos”, mas a comunidade do estudo passa, de certa forma, despercebida (BRUNER, 1969, p.146).

Bruner ainda propõe uma síntese das questões por ele abordadas no intuito de esclarecer que a aprendizagem, como processo interno no ser humano, é algo espontâneo e que está muito além da ação sistematizada proposta pela escola regular. Assim, ele enfatiza:

Mesmo com o risco de repetir, gostaria de resumir o assunto: a vontade de aprender é um motivo intrínseco, ou seja, que encontra na prática tanto a fonte como a recompensa; torna-se um “problema” somente em condições especiais, como as de uma escola onde se determina um currículo, confinam-se os estudantes e segue-se uma orientação. O problema não está na aprendizagem, em si, mas no fato de as imposições da escola falharem, muitas vezes, ao arregimentar as energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea – a curiosidade, o desejo de competência, a aspiração de seguir um modelo, e a dedicação à reciprocidade social. Nossa preocupação maior foi como desenvolver tais energias, em favor da aprendizagem escolar. Se de pouco temos certeza, não nos faltam, pelo menos, hipóteses razoáveis sobre como prosseguir; as práticas educativas fornecem hipóteses interessantes. E, afinal, a Grande Era das Descobertas existiu graças a homens que criaram hipóteses antes de desenvolverem técnicas decentes para medir longitudes (BRUNER, 1969, p.147).

Essa colocação de Bruner (1969) é fundamental para favorecer o entendimento do processo de aprendizagem na perspectiva apresentada neste estudo. Além de fornecer dados importantes das idéias do autor, traz questões que são comuns ao sistema de ensino vigente. Por isso, propõe-se que os educadores comprometidos com o pleno desenvolvimento do educando, reflita na sua prática no sentido de mediar o processo de aprendizagem para que este se dê de forma espontânea, como coloca Bruner, pois, acreditar nos benefícios que trazem a

curiosidade, o desejo de competência, bem como as demais características sinalizadas por ele, principalmente no caso específico dos jovens e adultos, não significa desconsiderar a importância da intervenção do professor para que o aprendiz se desenvolva satisfatoriamente, mas, pelo contrário, intervir no intuito de acompanhar o desenvolvimento desse aprendiz na tentativa de atender as necessidades apresentadas por ele. Para isso, é preciso que o educador esteja atento levando em conta o comportamento inibido de alguns educandos dessa faixa etária que, muitas vezes não deixam explícito se conseguiram ou não desenvolver determinadas atividades propostas pelo educador no momento da aula. Portanto, o educador deve buscar diagnosticar o nível de aprendizagem em que se encontra o aprendiz no sentido de adequar sua metodologia na busca de tornar a alfabetização de jovens e adultos um processo interessante, os conteúdos de fácil domínio para os educandos e, portanto, que a aprendizagem seja vista como uma construção que envolve esses dois sujeitos: educador e educando.

Certamente, as concepções de Bruner sobre a aprendizagem, não se resumem nos aspectos expostos no texto, porém, essa discussão a respeito da aprendizagem será retomada no próximo tópico, onde serão abordados alguns conceitos da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel.

2.2 A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel

Quando se trata da aprendizagem de jovens e adultos através do processo de alfabetização, a teoria ausubeliana traz uma contribuição importante por abordar o conceito da aprendizagem significativa. É interessante notar que para Ausubel não basta aprender, evidenciando uma simples aprendizagem, por parte do indivíduo. É preciso ainda que essa aprendizagem seja significativa. Por isso, neste tópico

pretende-se descobrir com base em quais aspectos a aprendizagem é considerada significativa. Nessa perspectiva, Moreira e Masini (1982) colocam:

O conceito mais importante na teoria de Ausubel é o de *aprendizagem significativa*. Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como *conceitos subsunçores* ou, simplesmente, *subsunçores (subsumers)*, existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se em *conceitos relevantes* preexistentes na estrutura cognitiva de quem aprende. Ausubel vê o armazenamento de informações no cérebro humano como sendo altamente organizado, formando uma hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados (e assimilados) a conceitos mais gerais, mais inclusivos. *Estrutura cognitiva* significa, portanto, uma estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência do indivíduo. (MOREIRA e MASINI, 1982, p.7-8)

No caso específico de jovens e adultos, esse conceito de aprendizagem significativa é bem adequado, considerando que as estruturas cognitivas já estão num nível de desenvolvimento bem mais avançado por se tratar de indivíduos com idade igual ou superior a quinze anos. Portanto, a aprendizagem de jovens e adultos será significativa à medida que o aprendiz se interessar pelos conteúdos trabalhados (nessa hipótese está contida a idéia de Bruner a respeito da influência do interesse do aprendiz na aprendizagem). Porém, o professor exerce papel fundamental nesse processo, cabendo a ele pensar numa forma atrativa de trabalhar os conteúdos em sala de aula. Assim, na alfabetização de jovens e adultos, o processo de aquisição da leitura e da escrita, deve se desenvolver a partir do uso de técnicas e recursos, objetivando uma atividade dinâmica, fugindo da simples transmissão de conteúdos, como tradicionalmente se faz sem qualquer reflexão por parte do educador.

Esse estilo de aprendizagem, descrito no parágrafo acima, é algo semelhante ao que Ausubel denomina de aprendizagem mecânica. Segundo Moreira e Masini (1982):

Contrastando com a aprendizagem significativa, Ausubel define *aprendizagem mecânica (rote learning)* como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. Nesse caso, a nova informação é armazenada de maneira arbitrária. Não há interação entre a nova informação e aquela já armazenada. O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva sem ligar-se a conceitos subsunçores específicos (MOREIRA e MASINI, 1982, p.8-9).

É nesse tipo de aprendizagem que se assenta o método da mera transmissão de conteúdos. É uma aprendizagem sem sentido para o aprendiz, pois, o mesmo não consegue estabelecer relações entre aquele novo saber com o conhecimento que já possuía.

Ausubel também coloca a aprendizagem por duas vias distintas: a aprendizagem por recepção e a aprendizagem por descoberta. Assim, destacam Moreira e Masini (1982):

Segundo Ausubel, na aprendizagem por recepção o que deve ser aprendido é apresentado ao aprendiz em sua forma final, enquanto que na aprendizagem por descoberta o conteúdo principal a ser aprendido é descoberto pelo aprendiz. Entretanto, após a descoberta em si, a aprendizagem só é significativa se o conteúdo descoberto ligar-se a conceitos subsunçores relevantes já existentes na estrutura cognitiva. Ou seja, quer por recepção ou por descoberta, a aprendizagem é significativa, segundo a concepção ausubeliana, se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária à estrutura cognitiva (MOREIRA e MASINI, 1982, p.9).

Dessa forma, é possível perceber a importância do professor estimular o aprendiz para que este aprenda pelo exercício da descoberta, assumindo a posição de sujeito no processo de aprendizagem e assim, o educador garantirá condições do aprendiz se desenvolver de forma espontânea e criativa, atribuindo sentido ao novo conhecimento.

Ausubel faz referência, ainda, a aprendizagem por meio da formação de conceitos, que é mais comum no caso de crianças em idade pré-escolar, e a aprendizagem por meio da assimilação de conteúdos que, segundo ele é mais

adequada à crianças mais velhas e adultos, como colocam Moreira e Masini (1982):

A assimilação de conceitos é, caracteristicamente, a forma pela qual as crianças mais velhas, bem como os adultos, adquirem novos conceitos pela recepção de seus atributos criteriosais e pelo relacionamento desses atributos com idéias relevantes já estabelecidas em sua estrutura cognitiva (MOREIRA e MASINI, 1982, p.10).

O trecho acima reforça a idéia de que o aprendiz consegue aprender significativamente algo articulado a sua experiência com o mundo. De outra forma a aprendizagem se dá de forma arbitrária e, muitas vezes, sem sentido, como afirmam os autores:

...independentemente de quão potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, se a intenção do aprendiz é, simplesmente, a de memorizá-lo arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos ou sem significado (MOREIRA e MASINI, 1982, p.14).

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel traz conceitos fundamentais que favorecem a compreensão a respeito de como se dá a aprendizagem no sujeito. Embora sua teoria não trate especificamente de jovens e adultos, considera-se bastante proveitosa para a compreensão e diferenciação das diversas formas de aprendizagem sinalizadas por ele. Nessa perspectiva, os autores acrescentam:

É conveniente aqui fazer distinção entre três tipos gerais de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora. A aprendizagem cognitiva é aquela que resulta no armazenamento organizado de informações na mente do ser que aprende, e esse complexo organizado é concebido como estrutura cognitiva. A aprendizagem afetiva resulta de sinais internos ao indivíduo e pode ser identificada com experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade. Algumas experiências afetivas acompanham sempre as experiências cognitivas. Portanto, a aprendizagem afetiva é concomitante com a cognitiva. A aprendizagem psicomotora envolve respostas musculares adquiridas mediante treino e prática, mas alguma aprendizagem cognitiva é geralmente importante na aquisição de habilidades psicomotoras tais como aprender a tocar piano, jogar golfe ou dançar balé (NOVAK, 1976; IN: MOREIRA E MASINI, 1982, p.90).

Ausubel, citado por Moreira e Masini (1982), traz importantes contribuições que ampliam o conhecimento sobre aprendizagem. É interessante a forma de Ausubel compreender a aprendizagem como um processo de várias dimensões. Ele contrasta a aprendizagem significativa com a aprendizagem mecânica e, ainda, a aprendizagem concebida por meio da formação ou assimilação de conceitos. No parágrafo acima diferencia três tipos de aprendizagem: cognitiva, afetiva e psicomotora, tornando seu discurso além de importante é indispensável para o complemento deste estudo. Por isso, faz-se necessário ainda colocar como se dá essa aprendizagem significativa descrita no texto. Nessa perspectiva, Moreira e Masini (1982) registram:

Uma das condições, portanto, para a ocorrência da aprendizagem significativa é a disponibilidade, na estrutura cognitiva, de conceitos ou proposições relevantes (idéias-âncora, subsunçores) que possibilitem essa interação. As outras duas são que a nova informação seja potencialmente significativa, e/ou relacionável à estrutura cognitiva, e que haja uma predisposição para aprender da parte de quem aprende (MOREIRA e MASINI, 1982, p.95).

O aspecto mais destacado na colocação acima é a relação que se estabelece entre a aprendizagem significativa, a estrutura cognitiva e a predisposição para aprender por parte do aprendiz. São condições que transcendem a eficiência e comprometimento do educador. O desafio do educador seria então tornar os conteúdos atrativos e tentar articula-los às experiências reais do indivíduo, fazendo com que o mesmo atribua sentido ao processo para tornar essa aprendizagem significativa, como propõe Ausubel.

A fim de sintetizar esse modelo de aprendizagem ausubeliano, é necessário apenas contrastar duas formas de desenvolver a aprendizagem, fundamentais na teoria do autor. Trata-se da aprendizagem significativa em contraposição a aprendizagem mecânica. Para Ausubel, a aprendizagem significativa é aquela desafiadora, propondo ao educador uma forma de abordagem que favoreça o

desenvolvimento do indivíduo. Nesse sentido, cabe ao educador, estabelecer ligações entre o conteúdo que pretende trabalhar e o conhecimento que o indivíduo já construiu a respeito do mesmo conteúdo. É também uma forma de contextualizar esse novo conteúdo, formando uma espécie de cadeia, através da qual o aprendiz poderá perceber as ligações entre um conteúdo e outro. A fim de contrastar com essa concepção de aprendizagem, foram apresentados os aspectos que caracterizam a aprendizagem mecânica. Esse modelo de aprendizagem é proposto pelo método tradicional de ensino, exigindo do aprendiz a memorização dos conteúdos, estimulando a reprodução dos mesmos por parte do aprendiz.

Após tratar de autores como Bruner e Ausubel, expondo, especificamente, o que ambos trazem como contribuição para a aprendizagem, enfatizando os aspectos relacionados ao desenvolvimento do processo em jovens e adultos, será abordada, a seguir, a concepção de Vygotsky sobre as teorias de aprendizagem na educação de jovens e adultos.

2.3 Perspectiva histórico-cultural da aprendizagem na educação de jovens e adultos trazida por Vygotsky

Além de Jerome S. Bruner e David Ausubel, Vygotsky é um autor indispensável para a construção dessa análise sobre as teorias de aprendizagem no processo de alfabetização de jovens e adultos, considerando que ele traz características importantes da aprendizagem ainda não mencionadas neste estudo. É uma perspectiva histórico-cultural da aprendizagem humana. Dessa

forma, o homem constrói seu conhecimento a partir da experiência com a natureza, com as pessoas e com aspectos de sua cultura como: valores, costumes e crenças.

Portanto, propõe-se construir uma análise dessa perspectiva histórico-cultural. Porém, por Vygotsky ser visto como um autor bastante conhecido e estudado no meio acadêmico, principalmente nos cursos de Pedagogia e Psicologia, considerou-se desnecessária uma exposição que englobe aspectos mais gerais de sua teoria. Por isso, esse tópico dará ênfase às duas zonas de desenvolvimento como aspectos centrais da teoria de Vygotsky, com base em alguns aspectos destacados por Moura, autora que sintetiza as idéias de Vygotsky sobre a aprendizagem de jovens e adultos. Mediante esse pensamento, Moura (1999) traz:

Portanto as funções psíquicas superiores são produções humanas construídas nas relações do homem com a natureza e nas relações com os outros, ou seja, nas relações sociais, através dos instrumentos de trabalho e através dos símbolos criados por ele mesmo e que o transformam. Isto é, que o constitui como um ser cultural. O homem forma o seu psiquismo numa relação dialética em que ele é o herdeiro de uma cultura formada nas relações sociais. Como essa formação se dá num processo dialético, ao tempo em que ele é herdeiro, também contribui com sua herança para as novas relações (MOURA, 1999, p.146).

Diante da colocação acima, torna-se evidente a condição apontada por Vygotsky para o desenvolvimento humano, são as relações que este estabelece com a natureza e com a cultura. Assim, o aprendizado e o desenvolvimento são processos dependentes entre si, defendendo também a idéia de que mesmo o adulto que não desenvolveu certas habilidades na idade adequada, na fase da alfabetização (ainda criança), apresenta condições biológicas favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem. Nesse sentido, pontua Moura (1999):

A teoria de Vygotsky sobre a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento desvincula totalmente a idéia de aprendizado da evolução cronológica, ou de fatores biológicos como a prontidão e a maturação. Como ele se baseia na idéia de plasticidade do cérebro não há limites para o adulto aprender (MOURA, 1999, p.164).

É preciso, porém, que esse indivíduo (jovem e/ou adulto), receba o estímulo necessário junto a condições adequadas, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento de seu processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, Moura (1999) considera o processo de alfabetização um meio, através do qual o adulto poderá alcançar níveis mais elevados do desenvolvimento, como coloca a seguir:

É a partir dessa definição de linguagem escrita como signo mediador na relação aprendizado-desenvolvimento, que vamos buscar elementos para explicar as possibilidades que tem o adulto de, pelo processo de alfabetização, chegar a níveis de desenvolvimento mais avançado de sua inteligência. Mesmo considerando que a teoria formulada por Vygotsky sobre a relação aprendizado-desenvolvimento não tenha sido voltada para investigar esse processo em adultos analfabetos, ela nos oferece, indubitavelmente, as bases para vislumbrarmos as possibilidades que tem o adulto de – via processo de alfabetização – se apropriar da linguagem escrita e internalizá-la, desencadeando-se daí o aprendizado de outros conhecimentos que certamente resultarão em modificações no seu comportamento (MOURA, 1999, p. 168-169).

Dessa forma, para entender o processo de alfabetização, como um todo, é necessário estabelecer essa articulação entre aprendizado e desenvolvimento proposta por Vygotsky. Para ele, é através da linguagem escrita, habilidade já adquirida pelo indivíduo, que se dará a aprendizagem deste vinculada ao desenvolvimento, colocando ainda a interligação existente entre aprendizado e desenvolvimento. De acordo com esses aspectos espera-se que o adulto pelo processo de alfabetização, alcançará níveis de desenvolvimento mais avançados. Por isso, ele concebe os níveis de desenvolvimento de forma diferenciada, construindo sua teoria de aprendizagem justificada pela existência de duas zonas de desenvolvimento que, segundo ele, o indivíduo possui, as quais são: a zona de desenvolvimento potencial (ZDP), referindo-se ao nível em que o indivíduo se encontra inicialmente e que mediante a intervenção do educador e dos instrumentos consegue evoluir desse nível de desenvolvimento proximal, representado por aquilo que o aprendiz conseguia realizar com a ajuda de outros

(professor e/ou colegas), para o nível de desenvolvimento real (ZDR), que é realizar sozinho as mesmas tarefas que só desenvolvia com a ajuda de terceiros. Nesse sentido, Vygotsky é incisivo ao conceber esse modelo de aprendizagem como uma forma de elevar a capacidade do aprendiz e, nesse caso, o jovem e adulto evoluem de maneira mais satisfatória. Além disso:

No campo mais específico das práticas pedagógicas, entendemos que o conhecimento sobre esses níveis permitirá uma revisão e reformulação total dos processos de planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas escolares, tradicionalmente concebidas e organizadas a partir da identificação do nível de desenvolvimento real dos alunos, daquilo que eles sabem fazer, do seu desenvolvimento retrospectivo, do produto do seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, sem tomar em consideração seu desenvolvimento prospectivo (MOURA, 1999, p.169).

Diante dessa colocação, fica evidente a contribuição dessa concepção de Vygotsky para este estudo, a fim de compreender a aprendizagem de jovens e adultos mediante o processo de alfabetização vinculada ao desenvolvimento do indivíduo. O autor ainda coloca a linguagem escrita como instrumento que media essa relação, além de conceber o nível de aprendizagem do indivíduo através das duas zonas de desenvolvimento (ZDP) e (ZDR) nas quais centra sua teoria, apresentando também outras concepções que embasam seu pensamento, como Moura (1999) registra a seguir:

As formulações de Vygotsky sobre o papel do aprendiz, particularmente da linguagem escrita, levam-nos a buscar a sua concepção de alfabetização bem como a importância do ensino aprendiz engendrador de formas de comportamento que possibilitam o desenvolvimento cultural dos sujeitos (MOURA, 1999, p.170).

Nessa citação de Moura (1999), percebe-se a visão de Vygotsky a respeito do ensino aprendiz, quando ele coloca a influência desse processo na formação do comportamento e que resultará no desenvolvimento cultural do indivíduo. Através desse pensamento, pode-se inferir que, a escola enquanto instituição de

ensino sistematizado é um ambiente reprodutor de ideologias. Vista também como um espaço onde o indivíduo desenvolve o seu aprendizado, assim, mesmo considerando esse aprendizado algo anterior ao ingresso desse indivíduo na escola, o conhecimento aceito e valorizado é aquele que o indivíduo constrói na escola, através da ação intencional do educador. É preciso salientar que, nem sempre esse educador oferece condições para a construção do aprendizado. Tendo como base o método tradicional de ensino, um número significativo de educadores que integram as instituições públicas de ensino regular, apenas transmite os conteúdos aos alunos, dando margem ao que Ausubel (1982) classifica de “**Aprendizagem Mecânica**” e Freire de “Educação Bancária” (1987), considerando o indivíduo um mero receptor desses conteúdos. Mediante a citação a seguir, Vygotsky também pontua a respeito da avaliação. Assim, Moura (1999) sugere que:

Com Vygotsky podemos entender também de uma nova forma a avaliação. Por meio dela o alfabetizador deve extrapolar o desenvolvimento real dos sujeitos, despertando neles todas as potencialidades de conhecimento que estão latentes nas suas “zonas de desenvolvimento proximal”. O objetivo da avaliação é que os alfabetizados avancem sempre em direção às formas de apropriação e internalização de novos conceitos científicos, desenvolvendo modos cada vez mais abstratos e complexos de pensar e intervir na realidade de maneira consciente e planejada. A partir do entendimento do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, é possível buscar outras formas de avaliação dos resultados de aprendizados dos adultos (MOURA, 1999, p.205-206).

Dessa forma, Vygotsky evidencia a importância da intervenção do educador no processo de aprendizagem do indivíduo. Portanto, fica evidente a necessidade do jovem e o adulto receberem a ajuda do professor para que possam alcançar um nível mais complexo de aprendizagem. Esta concepção ainda evidencia uma relação de constante interação envolvendo educador e educando. Assim, o aprendiz depende da ação intencional do educador a fim de conduzir seu processo de construção.

Com a finalidade de sintetizar o pensamento de Vygotsky a respeito da teoria da aprendizagem na perspectiva histórico-cultural, embora não tendo a pretensão de resumir as idéias do autor, tendo em vista a intensidade e extensão dessa teoria, percebe-se a necessidade de focar apenas alguns aspectos vistos neste estudo como relevantes para favorecer a compreensão do leitor a cerca de algo tão complexo que é o processo de aprendizagem.

No próximo capítulo, pretende-se expor as concepções de Emília Ferreiro a respeito da educação de jovens e adultos, indispensável para a compreensão dessa modalidade educacional tanto em seus aspectos teóricos como na prática pedagógica em si.

3 A alfabetização concebida por Emília Ferreiro: a aprendizagem da lecto-escrita

O discurso de Emília Ferreiro é, certamente, indispensável na construção deste estudo. Ferreiro é uma autora que dedicou grande parte de sua vida a pesquisar e a escrever sobre os fenômenos educativos, mostrando um cuidado especial com a alfabetização, tema no qual centrou sua obra. Seus livros sobre alfabetização, norteiam a prática pedagógica de muitos educadores contemporâneos, mediante a concepção de que através do processo de alfabetização é possível uma nova inserção do indivíduo jovem e adulto na sociedade. Uma inserção mais participativa do ponto de vista político e ideológico.

Ferreiro demonstra grande preocupação frente aos problemas educacionais de seu tempo, por isso, realizou estudos e pesquisas no intuito de contribuir com a prática pedagógica considerada tão necessária ao desenvolvimento de competências e habilidades no indivíduo, adotando a concepção de que a alfabetização é um processo que se dá mediante a aquisição da lecto-escrita. Mediante essa concepção, Moura (1999) afirma:

...Ferreiro acredita estar ajudando a redefinir o que pode ser facilitador da aprendizagem e o que pode ser impedimento, além de, estar pondo em tela de juízo as pressuposições construídas a partir de suas próprias concepções. Enfatiza que os dados reveladores dos processos evolutivos dos adultos em relação aos conhecimentos da linguagem escrita procuraram demonstrar o que pode significar o respeito para com o sujeito da aprendizagem, os verdadeiros indicadores do que se deve respeitar, para que esse respeito, tantas vezes invocado, deixe de ser uma expressão vazia, e passe a se constituir num respeito baseado em dados epistemológicos concretos (MOURA, 1999, p. 95).

Diante dessa idéia, Ferreiro busca esclarecer alguns pontos específicos da aprendizagem do indivíduo, revelando dados que demonstram as tentativas por parte dos educadores em desenvolver uma metodologia que proponha ao indivíduo a aquisição da lecto-escrita. Para isso, Ferreiro conta com a participação

de Ana Teberosky, pois, a mesma foi sua colaboradora na construção do livro:

“Psicogênese da língua escrita”, editado em 1991, em que as autoras colocam:

A lecto-escrita tem ocupado lugar de destaque na preocupação dos educadores. Porém, apesar da variedade de métodos ensaiados para ensinar a ler, existe um grande número de crianças que não aprende. Juntamente com o cálculo elementar, a lecto-escrita se constitui num dos objetivos da instrução básica, e sua aprendizagem, condição de sucesso ou fracasso escolar (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.15).

Diante do diagnóstico feito acima pelas autoras, propõe-se, neste capítulo, estudar a alfabetização sob dois focos principais, os quais são: o processo de aquisição da lecto-escrita e a forma intensa como os fatores sociais interferem no processo educativo, considerando as idéias construídas tanto pela própria autora, quanto por Ana Teberosky parceira de Ferreiro na produção da obra citada acima e, também as idéias de Moura por se tratar de uma autora que propôs interpretar as idéias de Ferreiro, registrando aspectos fundamentais para a compreensão do processo de aprendizagem dos jovens e adultos.

3.1 A ênfase no processo de aquisição da lecto-escrita

Na alfabetização pensada por Ferreiro estão contidos os processos de aquisição da leitura e da escrita por parte do indivíduo que aprende. Nessa perspectiva a alfabetização se dá mediante a aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, a partir do momento em que o indivíduo se apropria da linguagem oral e escrita, adquirindo também a capacidade de realizar a leitura daquilo que consegue expressar graficamente. Por isso, acrescenta a autora:

A escrita pode ser considerada como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 2001, p.10).

Nesse sentido, evidencia-se que a leitura é uma condição para que o indivíduo desenvolva habilidade para a escrita. O indivíduo vai decodificar o código

de transcrição gráfica à medida que conseguir articular aquilo que já é capaz de ler, mediante a junção da consoante com a vogal formando as unidades sonoras.

Uma característica dos estudos de Ferreiro (1991) que merece uma atenção especial é quando ela concebe o processo de alfabetização de crianças e de jovens e adultos de forma diferenciada. Por isso, na obra compartilhada com Teberosky, Ferreiro registra:

Não podemos esquecer, porém, que a alfabetização tem duas faces: uma relativa aos adultos, e a outra relativa às crianças. Se em relação aos adultos trata-se de sanar uma carência, no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.17)

Essa colocação das autoras remete a necessidade de propor condições para favorecer o desenvolvimento do processo de aprendizagem do indivíduo de maneira geral, pois, se no caso da criança tem um caráter preventivo, no caso dos jovens e adultos, trata-se de um fenômeno bem mais complexo, considerando que esses indivíduos já tiveram alguma experiência com a escola e, na maioria dos casos, não foi algo satisfatório. Cabendo ao educador, através da prática pedagógica, proporcionar o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a formação intelectual desses indivíduos. Contudo, percebe-se que as condições oferecidas no ambiente escolar para que o aprendiz desenvolva essas competências e habilidades abrangendo a aquisição da leitura e da escrita, tem se reduzido à simples questões metodológicas, como explicam as autoras:

...o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tem sido exposto como uma questão de métodos. A preocupação dos educadores tem-se voltado para a busca do “melhor” ou “mais eficaz” deles, levantando-se, assim, uma polêmica em torno de dois tipos fundamentais: métodos *sintéticos*, que partem dos elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.18)

Dessa forma, torna-se indispensável, por parte dos educadores, a construção de uma prática pedagógica que requer reflexão. A citação acima se constitui uma denúncia à ação mecânica, concebida mediante o uso de manuais que são instrumentos ineficazes quando se pensa num modelo de educação cujo foco principal é o pleno desenvolvimento do ser humano, mediante a aquisição de algumas competências e habilidades que o capacite para atuar como sujeito construtor e transformador da realidade.

Ao longo do estudo realizado por Ferreiro e Teberosky (1991), a alfabetização, como processo que compreende a aprendizagem da leitura e da escrita, é tratada de forma bastante minuciosa, característica já constatada no texto. Contudo, para alcançar os fins deste discurso, não é necessário expor, exaustivamente, todas as idéias compostas na obra citada. Por isso, estão contidos aqui apenas alguns recortes do que as autoras propõem quando se referem ao processo de construção da linguagem escrita a partir da linguagem oral. Nessa perspectiva, faz-se necessário ainda realçar um aspecto fundamental da aprendizagem da leitura e da escrita de acordo com a perspectiva apresentada por Ferreiro e Teberosky através da citação a seguir:

...inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Porque se concebe a escrita como a transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares), ler equivale a decodificar o escrito em som (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p.19).

Diante dessa afirmação das autoras, percebe-se o desafio proposto aos dois sujeitos do processo de aprendizagem: o educador, enquanto mediador entre o educando e o objeto de conhecimento e ao educando, sujeito que participa ativamente do processo de aprendizagem a partir do momento em que reconhece a linguagem enquanto código escrito e sonoro como objetos de seu conhecimento.

Observa-se ainda que, apesar de Ferreiro e Teberosky (1991) tratarem da aprendizagem da leitura e da escrita como um processo interdependente, Ferreiro deixa claro que é possível dissociar essas aprendizagens. Portanto:

Se pensarmos que o ensino da língua escrita tem por objetivo o aprendizado de um código de transcrição, é possível dissociar o ensino da leitura e da escrita enquanto aprendizagem de duas técnicas diferentes, embora complementares. (FERREIRO, 2001, p.35-36)

Além dos aspectos referidos acima, Ferreiro (2001) também trata a respeito das práticas pedagógicas. A autora registra sua crítica ao sistema vigente ineficaz, quando se espera alcançar os fins da educação e, no caso específico da alfabetização, que o aprendiz avance no sentido de desenvolver sua aprendizagem de forma satisfatória. Para isso, seria necessário haver mudanças considerando que:

Há práticas que levam a pensar que “o que existe para se conhecer” já foi estabelecido, como um conjunto de coisas fechado, sagrado, imutável e não-modificável. Há práticas que levam a que o sujeito (a criança neste caso) fique de “fora” do conhecimento, como espectador passivo ou receptor mecânico sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “paraquês” que já nem sequer se atreve a formular em voz alta. (FERREIRO, 2001, p.30-31)

Diante desse cenário se fundamenta a crítica de Ferreiro, contra essa visão distorcida e equivocada da realidade, contra esse estilo de educação que não transforma, apenas conforma, um modelo classificado por Freire (1987) de “*educação bancária*”, como será colocado no próximo capítulo. Além disso, apesar da autora está se referindo ao público infantil, essa prática é bastante comum na alfabetização de jovens e adultos. E, exatamente por estar lidando com indivíduos com idade igual ou superior a quinze anos, é preciso um nível de criticidade ainda mais avançado por parte do educador.

3.2 O aprendiz sob a visão da escola

Emília Ferreiro também fala a respeito da visão nutrida pela escola a respeito do aprendiz. É possível inferir que se trata de uma visão medíocre, que privilegia o processo mecânico de transmissão e cópia no qual o indivíduo ocupa uma posição periférica como um mero receptor do saber. Nesse sentido, Moura (1999) relata:

Para a autora, a escola trabalha a partir de concepções psicológicas e lingüísticas que não conseguem ver o aluno como um sujeito cognoscente, nem a linguagem como um objeto de conhecimento do qual a criança se apossa, depois analisa, formula hipóteses e reelabora. Uma escola que, arvorando-se em guardiã desse objeto cultural, tomando-o como algo estático, como um modelo padrão, e respaldando-se no poder ideológico da língua “cultura”, exige do sujeito uma atitude de respeito cego diante dela, uma atitude de contemplação que requer cópia e reprodução fiel, sem direito a modificações. (MOURA, 1999, p.99)

Essa atitude é uma maneira cruel de negar a autonomia do aluno. Os educadores comprometidos com a formação plena do indivíduo devem refletir a respeito de sua prática em sala de aula e, se necessário, abandonar esse modelo que tem sido usado como instrumento castrador da criatividade e espontaneidade do educando.

Quando se assume uma posição crítica em relação ao modelo de educação que não reconhece o potencial do aprendiz, deve-se considerar também que além do aluno ser capaz de construir a partir da intervenção do professor no ambiente escolar, ele também já iniciou sua aprendizagem da leitura e escrita fora desse ambiente de educação sistematizada, porém:

Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização. Os educadores são os que têm maior dificuldade em aceitar isto (FERREIRO, 2001, p. 64).

Nessa perspectiva, o saber que tem sentido e que é socialmente aceito, é o saber adquirido na escola. Essa colocação remete a idéia de que a escola é a única instituição responsável pelo processo de aprendizagem. É na escola que o

aluno, chega como uma “tábua rasa” e desenvolve seu potencial na busca por sua formação intelectual. Assim, afirma Ferreiro (2001): “A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola” (p.65). Mediante essa construção teórica de Ferreiro, é preciso salientar que ela não desconsidera a importância do papel da escola enquanto instituição de ensino sistematizado e controlador do processo de aprendizagem, porém, realça a influência de outras instituições sociais, que precedem à função da escola na vida do indivíduo. A família é um exemplo disso, é uma instituição tão importante quanto à escola no processo de aprendizagem. No caso da criança, a família assume um papel indispensável para o pleno desenvolvimento do processo e, no caso dos jovens e adultos, o apoio familiar não deixa de ser estimulante.

De acordo com os aspectos colocados até aqui, considera-se de fundamental importância fazer referência ao biólogo e psicólogo Jean Piaget, por se tratar de um autor que fundamentou, teoricamente, os estudos de Emília Ferreiro, contribuindo de forma bastante significativa para a educação. É uma leitura indispensável para o educador que se propõe compreender os fenômenos educacionais. Piaget tinha uma visão ampla desses fenômenos por que dedicou boa parte de sua vida a observar e a estudar o ser humano. Além disso: “Jean Piaget obrigou-nos a abandonar a idéia de que nosso modo de pensar é o único legítimo e obrigou-nos a adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento” (2001, p.68). Essa, sem dúvida, é uma tarefa muito difícil delegada aos educadores. Considerando a forma como o aluno é visto, o professor terá que reconstruir sua prática a partir da reconstrução de si mesmo, colocando-se no lugar do aprendiz. Essa seria a condição para que a relação entre educandos e

educadores se construa sem aquela idéia ultrapassada que sobrepõe o educador ao educando.

3.3 Fatores sociais que interferem no processo educativo

Considerando os aspectos apontados por Ferreiro no decorrer do texto, outro fator relevante é a atribuição da responsabilidade pelo analfabetismo a fatores sociais. Segundo a autora acredita, é a falta de condições econômicas que obriga a criança optar pela atividade que lhe trará algum “lucro”, ao invés da escola. A escola, por sua vez, não oferece atrativos que possam seduzir a criança fazendo com que ela permaneça e conclua seus estudos. Além disso, a mesma sociedade omissa, que não favorece as massas, no sentido de prover recursos para que as crianças mais carentes completem o ciclo de alfabetização, é a mesma sociedade que as empurra para a margem, ou seja, nega a chance do indivíduo conquistar sua cidadania e, por conseqüência disso, marginaliza-o.

É necessário observar, porém, que a formação intelectual ou acadêmica não é garantia de que o indivíduo terá boa conduta ou que será alguém produtivo para a sociedade, cultivador do sentimento de solidariedade, coletividade, honestidade e justo, enfim, portador de qualidades que, certamente promovam a boa conduta dele no convívio social. Contudo, a educação não deixa de exercer papel fundamental na formação do sujeito. Nessa perspectiva, a educação é também um meio de transmitir valores éticos que levem o indivíduo a tornar possível o convívio social através do respeito mútuo aos seus semelhantes.

Emília Ferreiro (1999) reconhece ainda a vinculação do analfabetismo com a pobreza. Dessa forma, acredita-se que existe sim essa vinculação. Essa modalidade de ensino intitulada “Educação de Jovens e Adultos” comprova essa

relação, na medida em que um número significativo de jovens e adultos, atualmente, estão percorrendo o sistema público de ensino a procura de vagas no turno da noite a fim de prosseguir em busca de uma formação básica, evidenciando que, em algum momento da vida, essa educação, ainda que vista como deficiente e ineficaz, fez falta a esses indivíduos, seja por que perderam a oportunidade de ocupar uma vaga no mercado de trabalho ou pelo desejo frustrado de ingressar no setor público através de concurso. Assim, por entender que o sistema capitalista vigente é perverso e excludente, a exigência feita para que o indivíduo seja incluído nele, é que esse indivíduo freqüente uma instituição de ensino sistematizado a fim de desenvolver as competências e habilidades necessárias ao exercício da atividade lucrativa, o que nem sempre é possível, considerando as deficiências apresentadas pelo sistema educacional vigente.

Mediante os fatores observados neste estudo, faz-se necessário esclarecer a proposta de educação que Ferreiro concebe. Nessa perspectiva, Moura (1999) coloca:

Ferreiro propõe uma escola de qualidade, cuja educação propicie o acesso e a permanência de todas as crianças da “classe baixa”, impedindo-se a deserção e exclusão social e evitando-se a produção do analfabetismo adulto. Mostra-nos, ainda, como acompanhar a evolução que os alunos vão demonstrando na interpretação da escrita e como eles vão se exercitando em relação às tentativas de produção da sua própria escrita. Oferece-nos contribuições excelentes no que se refere à atitude do alfabetizador, durante o processo de acompanhamento e avaliação da evolução na aquisição da escrita pelos adultos: seu comportamento compreensivo diante das “garatujas” que os alfabetizados produzem “às formas “confusas” e ininteligíveis de suas escritas iniciais); sua compreensão quanto aos “erros” e as diferentes formas de expressão oral (representações dos diferentes dialetos que possuem); a paciência pedagógica quanto às formas gráficas e sintáticas das palavras na produção da escrita (mesmo que os alfabetizados já tenham conseguido adquirir o conhecimento sobre a natureza e estrutura dos sistemas de linguagem escrita). Enfim, ela nos oferece os elementos fundamentais para a realização da avaliação “retrospectiva” que nos auxiliam no planejamento e replanejamento do processo alfabetizador (MOURA, 1999, p.204).

Através da idéia supra-citada, é possível retomar os aspectos vinculados a aprendizagem do jovem e do adulto mediante o processo alfabetização. Nesse

intuito, percebe-se quando se analisa algumas concepções de Ferreiro referidas neste estudo, que se trata de uma autora comprometida com o desenvolvimento de uma prática pedagógica que visa favorecer a construção por parte do indivíduo. É necessário colocar também que a produção desse discurso se deu através de algumas idéias colocadas pela própria autora Emília Ferreiro, por Teberosky, como já foi mencionado no início do capítulo, além de Moura, por que esta propõe uma síntese das idéias de Ferreiro quando se trata da educação de jovens e adultos, pois, de forma geral Ferreiro é uma autora que estuda mais especificamente o processo de aprendizagem da lecto-escrita na criança. No entanto, é como se Moura retirasse a essência da concepção apresentada por Ferreiro sobre o processo de aprendizagem do jovem e do adulto. Assim, justifica-se o uso das colocações de Moura na construção deste texto.

Com a finalidade de sintetizar as idéias de Ferreiro a respeito do processo de alfabetização de jovens e adultos, dando enfoque à aprendizagem da leitura e da escrita, é que se buscou compreender, mediante a leitura de algumas obras da autora, qual a sua concepção de alfabetização junto a propostas que viabilizem as transformações necessárias para se chegar a um método de educação que seja mais adequado e eficaz em relação aos objetivos que se pretende alcançar. Objetivos perseguidos por todos que, atribuem o papel de formar sujeitos críticos e responsáveis à escola, para que estes participem do processo de transformação da estrutura social vigente.

No capítulo a seguir, serão abordadas as idéias de Paulo Freire, pois, trata-se de uma referência indispensável quando se busca compreender a aprendizagem mediante o processo de alfabetização de jovens e adultos, como propõe o presente estudo.

4 Princípios norteadores da ação educativa: algumas contribuições de Paulo Freire para a modalidade de jovens e adultos

Tendo em vista a necessidade de um conteúdo que embase a prática pedagógica do educador de jovens e adultos é que se propõem alguns princípios inspirados na concepção de Paulo Freire que visam nortear a ação educativa no desenvolvimento do processo de aprendizagem na modalidade acima referida.

Dessa forma, a palavra “princípio”, é colocada no sentido de propor formas de desenvolver o ato educativo, ou seja, como meios que visam orientar o educador quanto ao exercício do seu papel, de mediar o aprendiz no seu processo de construção, reconstrução e recriação do conhecimento, mediante uma ação intencional, por parte desse educador.

Nessa perspectiva, o que se pretende não é sugerir uma metodologia para a educação de jovens e adultos, mesmo porque, considera-se algo bastante complexo elaborar uma metodologia que abarque todas as necessidades de aprendizagem apresentadas pelos jovens e adultos, bem como propor atividades que, ao contrário do objetivo proposto, poderiam ser interpretadas como fórmulas que produziram os resultados desejados se aplicados sistematicamente, segundo uma visão distorcida dos propósitos deste estudo.

Considerando que as situações que resultam da interação educador-educando e educando-educando são pouco previsíveis, sugere-se então princípios que possam orientar a educação de jovens e adultos, construídos de acordo com a concepção de Freire, esclarecendo que o educador comprometido com a formação plena do educando, deve guiar sua prática a partir de uma consciência crítica e reflexiva, adotando uma metodologia que privilegie o desenvolvimento do processo e não o produto final dessa aprendizagem.

Diante dos aspectos citados, torna-se imprescindível, neste estudo, colocar algumas questões para apresentar o que Freire propõe para a aprendizagem de jovens e adultos através do processo de alfabetização.

O autor Paulo Freire é uma grande referência para o educador que objetiva, através da ação educativa, formar sujeitos críticos e responsáveis, capazes de intervir na sua realidade e contribuir para a transformação da estrutura social vigente.

Portanto, este capítulo foi construído a partir das concepções de Paulo Freire, colhidas em algumas obras de sua autoria, exceto uma obra assinalada por Tânia Maria de Melo Moura, pois, a mesma traz colocações importantes a respeito do autor que se encontram mescladas no presente texto. É importante pontuar que não se trata de um estudo sobre Paulo Freire, porém, atentando para a importância desse autor para este estudo cujo foco principal é a aprendizagem do jovem e do adulto mediante o processo de alfabetização, o mesmo constitui-se uma referência indispensável para a compreensão do desenvolvimento do indivíduo nessa modalidade de educação.

4.1 A visão freireana de educação

O autor Paulo Freire (1994) tinha uma visão política da educação. Acreditava que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (p.11), ou seja, antes mesmo do aprendiz alcançar a aquisição da leitura, ele já tem capacidade de compreender o mundo ao seu redor. O autor constata isso através de sua experiência como alfabetizando e de sua prática como alfabetizador. Nesse contexto, Freire (1981) afirma:

Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus

pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos o meu giz” (FREIRE, 1981, p.15).

Diante disso, relata também sua experiência como professor a fim de propor uma mudança de atitude por parte do educador a fim de melhorar, de forma significativa, o desempenho do aprendiz como ele mesmo pontua:

...como professor também de português, nos meus vinte anos, vivi intensamente a importância do ato de ler e de escrever, no fundo indicotomizáveis, com alunos das primeiras séries do então chamado curso ginásial. A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema da crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que deveriam ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas aprender a sua significação profunda (FREIRE, 1981, p.17).

Através da colocação acima, percebe-se que o desenvolvimento do processo de alfabetização de jovens e adultos deve considerar dois aspectos fundamentais a fim de alcançar resultados satisfatórios nessa aprendizagem: a questão do estímulo por parte do educador ao educando e a autonomia do educando que deve ser percebida e respeitada pelo educador. Essa autonomia, especificamente no caso de jovens e adultos, pode constituir-se um instrumento que favoreça a aprendizagem, mediante a criação das condições necessárias e de ações através das quais esses indivíduos tenham oportunidade de mostrar que são capazes de desenvolver tal atividade. Tais atitudes, por parte do educador, sem dúvida, irão potencializar essa autonomia que se espera do educando.

Retomando a respeito da leitura do mundo, acrescenta Moura (1999) que Freire:

Passou a desenvolver uma compreensão de que pela leitura do mundo poder-se-ia chegar à leitura da palavra. A leitura do mundo alguns grupos já conseguiam realizar muito bem, como então conseguir organizar as condições político-pedagógicas para que chegassem ao domínio da leitura e escrita da palavra? Como encontrar os caminhos através dos quais eles chegassem a esse aprendizado, passando pela leitura do mundo (MOURA, 1999, p.51)?

Observa-se na posição de Freire acima um grande desafio para o educador. Os princípios inspirados em Freire visam orientar o educador na sua prática, a ação educativa, no sentido de propor uma metodologia construída a partir da experiência trazida pelos sujeitos do processo de aprendizagem, considerando o aprendiz como alguém capaz de entender a realidade na qual está inserido. Portanto, apenas a partir do diálogo é que se deve propor que o aluno evolua “da leitura do mundo para a leitura da palavra”. O ponto de partida na educação do jovem e do adulto seria, então, o seu conhecimento prévio, sua percepção acerca do mundo.

4.2 Fatores que justificam o distanciamento entre a educação proposta por Freire e o método tradicional de ensino

Faz-se necessário retomar, neste capítulo específico sobre os princípios que definem o modelo de educação freireano, à crítica que o autor faz a educação bancária, entendida como forma materializada do método tradicional de ensino, pois, esse estilo de educação encontra suas bases na falta de respeito ao aprendiz, considerando-o apenas como um mero depositário dos conteúdos ministrados pelo professor, esse último, visto como único detentor do saber. Nesse sentido, afirma Freire (1987):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p.58).

A educação, denunciada por Freire, tão destrutiva a ponto de ignorar o espírito criativo e espontâneo do educando, apoiava-se ainda nos recursos materiais, disponibilizados com o propósito de cumprir seu papel mediante o

sistema perverso que regia as práticas pedagógicas de seu tempo. Nesse sentido, afirma Moura (1999):

Os recursos de alfabetização, particularmente as cartilhas, têm um papel fundamental na educação que se reduza a depositar palavras, sílabas e letras nos educandos. Ao se constituírem em instrumentos através dos quais se depositam as palavras do educador e os seus textos, nos alfabetizando, limita-lhes o poder de expressão e de criatividade, caracterizando-se como instrumentos domesticadores. São domesticadores, alienados e alienantes nada tendo a ver com as experiências existenciais dos alfabetizando. Quando conseguem, em algumas situações, ter algo a ver com alguma situação de vida dos alfabetizando, essas perdem o sentido, pela forma infantilizada como são trabalhadas. (MOURA,1999, p.57)

Dessa forma, Freire denuncia um sistema carente de uma reformulação em seus métodos de ensino. Ele traz uma proposta de educação pautada na formação humana através do desenvolvimento de uma consciência crítico-social por parte do indivíduo que aprende. Nesse sentido, o educador assumiria uma postura mais flexível, diante das necessidades dos educandos, abandonando aquela visão de que para ensinar, alfabetizar ou educar é necessário seguir as recomendações do manual (livro didático). Por isso, objetivando uma proposta de alfabetização focada no desenvolvimento do indivíduo, Freire concretiza seu ideal de educação através dos círculos de cultura. As propostas pedagógicas concebidas por ele, ganhariam forma através desses círculos. Nessa perspectiva, o autor propõe:

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p.12).

Porém, a dificuldade de operacionalização desse modelo de educação freireano (a alfabetização de jovens e adultos no círculo de cultura), exigia uma transformação nas concepções de educação que se cultivava na sociedade naquela época. O método de ensino em vigor já não estava cumprindo, de maneira satisfatória, seu papel tradicional de transmitir conteúdos aos alunos. Maior

dificuldade teria, então, ao implantar um novo método que permitisse o diálogo, proposto por Freire entre educadores e educandos para, a partir dessa relação dialógica, trabalhar com os conteúdos curriculares. Assim, Moura (1999) registra:

...a grande dificuldade encontrada no trabalho ligava-se à preparação dos coordenadores e supervisores, não em relação às dificuldades de aprendizagem técnica para o desenvolvimento do trabalho, mas pela dificuldade em criar uma nova atitude, em trabalhar a partir do diálogo, postura que não era comum entre os educadores e a população brasileira como um todo (MOURA, 1999, p.53).

Esse discurso de Freire é bem atual. Ainda hoje, aproximadamente três décadas após a produção do discurso, percebe-se que a sociedade padece da mesma enfermidade. Por isso, é necessário refletir sobre a aprendizagem no sentido de criar formas de atrair o aprendiz jovem e adulto, atribuindo valor ao conhecimento construído pelo aprendiz na escola e fora dela e abrindo espaço para o diálogo, para a troca de saberes tanto entre os educandos quanto entre o educador e os educandos. Por isso, o educador precisa conscientizar-se de que não está pronto, de que o conhecimento já construído carece ser reciclado. A escola precisa deixar de ser um ambiente de reprodução e de cópias. Portanto, cabe a ela, enquanto instituição de ensino sistematizado estimular a construção do aluno e, considerar o aprendiz como um ser autônomo construtor, criador e descobridor dos saberes e não apenas como um reprodutor passivo dos conteúdos depositados pelo professor na escola.

As idéias no parágrafo acima demonstram os princípios inspirados em Freire como norteadores da prática pedagógica na educação de jovens e adultos, pautados no respeito à autonomia dos educandos, atribuindo valor aos conhecimentos prévios que o indivíduo traz consigo e que retratam sua experiência com o saber antes de ingressar na escola, principalmente quando se trata de jovens e adultos. Esses princípios tomaram forma no momento em que o autor

buscou viabilizar e pôr em prática seu modelo ideal de ensino, como pontua Moura (1999):

... Freire organizou grupos de educadores que, após uma preparação, davam início a um longo processo de alfabetização que culminava com a leitura da palavra, a sua reconstrução e a construção de novas palavras. Portanto, o trabalho iniciava-se pela investigação do que ele chamou de “pesquisa do universo vocabular” que se constituía na realização de entrevista com o povo de cada área onde o trabalho seria desenvolvido. O objetivo da pesquisa era colher dos sujeitos suas expressões verbais sobre os desejos, frustrações, esperanças, desejos de participação, enfim suas representações acerca da situação de vida individual e social e suas perspectivas em relação às mudanças. Os dados colhidos, após análise dos grupos, se constituiriam nos conteúdos que seriam trabalhados na prática. Freire denominou-os de “palavras geradoras” para a alfabetização e “temas geradores” para a pós-alfabetização (MOURA, 1999, p.52).

Dessa forma, Freire está propondo uma prática mais flexível, que exige uma atividade constante de reflexão por parte do educador, devendo este estar atento as necessidades apresentadas pelo aprendiz, visto como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, o aprendiz não é o único a ser avaliado. O educador, a fim de obter uma visão global do processo de aprendizagem, deve avaliar a si mesmo para reestruturar sua metodologia e favorecer a formação humana de seus educandos.

4.3 A democracia como aspecto fundamental do modelo de educação freireano

O que Freire propõe para a educação está condicionada pelas demandas sociais de sua época. Assim, numa de suas obras, “A educação como prática da liberdade”, Freire (1977), trata, exaustivamente, de um termo que, embora o livro tenha sido escrito a mais de três décadas atrás, é bastante atual na contemporaneidade: a democracia. Diante disso, ele afirma:

Cada vez mais nos convencíamos ontem e estamos convencidos hoje de que, para tal, teria o homem brasileiro de ganhar a sua responsabilidade social e política, existindo essa ingerência nos destinos da escola do seu

filho. Nos destinos do seu sindicato. De sua empresa, através de agremiações, de clubes, de conselhos. Ganhando ingerência na vida do seu bairro, de sua Igreja. Na vida de sua comunidade rural, pela participação atuante em associações, em clubes, em sociedades beneficentes (FREIRE, 1977, p.92).

A citação acima, evidencia a concepção freiriana de que democracia não se aprende no banco da escola, democracia é uma atitude crítica que propicia a transformação da realidade através da participação popular e, mediante esse exercício, participar das decisões que determinarão o rumo político, social, econômico e ideológico do país. Diante disso, Freire tece uma crítica a educação observando o seguinte:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação. Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a (FREIRE, 1977, p.93).

Dessa forma, a educação contribuiria para a perpetuação do sistema vigente, atuando como instrumento reprodutor das práticas antidemocráticas e alienantes. Nesse sentido, Freire evidencia a falta de compromisso da escola frente às demandas sociais. Além disso, a crítica do autor está direcionada a escola em dois sentidos: não se trata apenas de como o sistema educacional age, mas, também das atitudes que deixa de tomar para favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica no indivíduo. Assim, o autor afirma:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” – o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE, 1977, p.94).

Retomando a respeito da democracia, é possível estabelecer relações desta com sujeito crítico pontuado acima, pois, o desenvolvimento de uma consciência crítica no sujeito é uma condição para o mesmo participar do processo

democrático, com a possibilidade de produzir mudanças na estrutura social, da qual esse indivíduo se constitui como parte integrante. Assim, para intervir democraticamente na sociedade, é necessária uma consciência crítica. Nessa perspectiva, a educação tem papel fundamental, de conscientizar o indivíduo da sua liberdade para expor suas idéias e que as mesmas aliadas a determinadas ações podem, de forma democrática, resultar em mudanças no sistema social vigente.

Paulo Freire, como já foi colocado antes, tinha uma visão político-ideológica da educação. Percebia a ação educativa como uma atitude intencional por parte do professor. Assim, essa ação não se dá de forma neutra, despida de ideologia e intencionalidade. Para ele, é um ato consciente e, por isso, deve favorecer o desenvolvimento do educando, porém, de forma plena, ou seja, deve contemplar a formação de uma consciência crítico-social. No intuito de reafirmar seus ideais de educação através de uma crítica ao sistema de educação de sua época, Freire (1977) coloca:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1977, p.96-97).

Por se tratar de um autor que conhecia a prática pedagógica de seu tempo, Freire fala com propriedade dos prejuízos causados por esse método equivocado de educação, uma método antidemocrático, ditador de regras, mecanismo que limita a criatividade do educando e inibe sua expressão enquanto sujeito do processo educativo.

Desse modo, o autor no livro: “A educação como prática da liberdade” (1977), citado no início desse tópico, aborda a liberdade como aspecto fundamental da ação educativa. Por isso, o termo democracia ganhou merecido destaque no texto, considerando a educação um meio do indivíduo conquistar essa liberdade concebida por Freire, concretizando-a através da participação do indivíduo no processo democrático.

4.4 A maneira como Freire concretizou seu ideal de educação

O autor Paulo Freire, por não se conformar com essa realidade educacional, propõe métodos de se trabalhar com a educação de jovens e adultos de forma criativa, dialógica, respeitando o desenvolvimento do processo no educando e, com esse fim, sugere que se trabalhe a partir de palavras geradoras, como mostra a citação a seguir:

Figuremos a palavra “tijolo”, como palavra geradora, colocada numa “situação” de trabalho em construção. Discutida a situação em seus aspectos possíveis, far-se-ia a vinculação semântica entre a palavra e o objeto que nomeia (FREIRE, 1977, p.116-117).

Percebe-se nessa colocação a preocupação de Freire em desenvolver uma prática pedagógica fundamentada no conhecimento prévio do aluno. Em outras palavras, ele pontua: “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (1981, p.12). Ou seja, trabalhar a partir do conhecimento construído pelo educando fora da escola ou de qualquer outro espaço de educação sistematizada, como em alguns casos na educação de jovens e adultos que o espaço físico de aprendizagem, muitas vezes, é uma pequena área no seu próprio local de trabalho, o mais importante é perceber que esse educando vai se desenvolver e evoluir no processo de aprendizagem, a partir da articulação feita pelo educador do saber

sistematizado com a sua experiência prévia. Freire (1981) reforça a idéia da utilização de palavras geradoras e ressalta:

...as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam ser carregadas as significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador (FREIRE, 1981, p.20).

O uso de palavras geradoras é uma maneira de proporcionar que o educando atribua sentido a essa aprendizagem, descartando a idéia de aprendizagem mecânica referida por Freire (1977) na citação a seguir:

Afirmção fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem (FREIRE, 1977, p.120).

Buscando sintetizar as idéias colocadas por Freire selecionadas neste capítulo, percebe-se que o autor foi alguém que estudou, observou, viveu experiências e, a partir daí pensou em estratégias para a alfabetização de jovens e adultos. Diante disso, a proposta freireana coloca o educando, bem como suas necessidades de aprendizagem, num lugar central do processo. O indivíduo passa a ser visto como alguém que atua ativamente para alcançar os resultados desejados, isto é, sair da condição de analfabeto quando consegue desenvolver habilidade para ler e escrever. Portanto, abandonando o método tradicional de transmissão de conteúdos, que não favorece a construção, pois reduz o educando a condição de um mero reprodutor, alguém incapaz de criar, de inventar e, por isso, de pensar. Dessa forma, inibi-se a capacidade desse educando de reconstruir, recriar e reinventar a partir do estímulo recebido por parte do educador.

Nessa perspectiva, de acordo com os aspectos colocados ao longo do texto, pontuados por Freire, propõe-se um método de ensino a partir de uma relação

dialógica entre educador e educando, através do respeito mútuo, de modo que a aprendizagem de jovens e adultos mediante o processo de alfabetização possa ser algo significativo que proporcione a construção e reconstrução de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa.

Portanto, observa-se ainda que o método tradicional de educação além de inadequado é castrador. É algo oposto a educação político-ideológica concebida por Freire. Por isso, a crítica tecida pelo autor é dirigida à educação proporcionada ao indivíduo através da escola, enquanto instituição de ensino sistematizado. Nesse sentido, a escola deve propor ao indivíduo o exercício de conscientização, a formação humana, e seu desenvolvimento crítico-social, estimulando o indivíduo a pensar criticamente, a ser um agente da transformação social, não conformados com a atual situação de dominados, contribuindo assim, para a transformação da sociedade que se quer justa, igual e humana.

Considerações finais

Este estudo foi desenvolvido com base nas concepções de alguns teóricos de que se dedicaram a investigar e a pesquisar os fenômenos educativos, contemplando a aprendizagem de jovens e adultos de forma particular, enfatizando o desenvolvimento desse processo durante o período da alfabetização. Assim, um dos objetivos que se buscou neste trabalho foi esclarecer como se dá esse processo de aprendizagem.

Através das leituras realizadas, percebeu-se a dificuldade dos educadores de jovens e adultos em propor uma prática que tenha como base o diálogo, a troca, o respeito aos conhecimentos prévios e, além disso, que esses educadores construam uma metodologia a partir de um diagnóstico inicial, deixando de lado o uso de manuais que não favorecem o desenvolvimento do indivíduo, considerando-o como alguém capaz de construir, de descobrir, de criar quando lhe são dadas oportunidades para isso.

Com base nesta realidade, descrita acima, foi feita a abordagem dos fatos que ocorreram ao longo da história e originando o fenômeno do analfabetismo no Brasil. Foi necessário também uma busca por autores, para fundamentar o estudo sobre as teorias de aprendizagem com o objetivo de compreender como se dá esse processo em jovens e adultos. É preciso colocar ainda a análise realizada das concepções de Emília Ferreiro, considerando a aprendizagem da lecto-escrita como aspecto central do processo de alfabetização. Assim, não poderia faltar neste estudo, a contribuição deixada por Paulo Freire, pois ele, sem dúvida, se constitui uma referência indispensável para não só compreender a aprendizagem

do adulto, mas, criar formas de proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos que compõem essa modalidade de educação.

A partir dessas considerações a respeito das abordagens feitas durante a construção deste estudo, percebe-se a alfabetização como um fenômeno muito mais complexo do que a simples transmissão de conhecimento, depende de uma relação de troca entre o educando e o educador a partir do momento em que se considera a vivência desse aluno nas demais instituições sociais onde também pode ser construído o saber não sistematizado (principalmente no caso do jovem e do adulto). Assim, o alfabetizando é visto como um ser autônomo, construtor do próprio saber e que, através do estímulo recebido, nos ambientes familiar e escolar, ele vai avançar cada vez mais na aquisição e/ou aprimoramento da leitura e da escrita, participando ativamente de seu desenvolvimento, na expectativa de alcançar as habilidades necessárias para uma inserção mais participativa, do ponto de vista político-ideológico, na estrutura social vigente.

Dessa forma, a alfabetização é vista como um processo progressivo que encaminha o indivíduo para além de uma formação meramente intelectual, devendo contribuir também para a formação humana. É um caminho a ser percorrido de forma cuidadosa, que exige uma parceria entre educador e educando, para que o mesmo consiga desenvolver as competências e habilidades necessárias, obtendo um resultado satisfatório nessa fase de alfabetização, resgatando a dignidade, a autoconfiança, a auto-estima, fornecendo ao jovem e ao adulto as ferramentas necessárias para intervir na sociedade através de uma ação democrática e consciente.

Portanto, entende-se que alfabetizar é dar margem a construção e as descobertas do aluno. É considerar que, as atividades propostas com o objetivo de

promover o desenvolvimento da leitura e da escrita pelo indivíduo, para que o mesmo consiga adquirir essas duas técnicas, poderão ser realizadas de forma dialógica, ao invés de mecânica. Considerando as produções do aprendiz, não apenas como meros rabiscos, mas, como formas de ensaiar o código de transcrição que mais tarde vai adquirir. Para tanto, constitui-se papel do educador, estimular a construção do aluno, considerando a escola como instituição socialmente responsável pelo processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS:

BRUNER, Jerome S.. **Uma Nova teoria da Aprendizagem**. Trad. Norah Levy Ribeiro. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1969.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação Básica no Brasil**. In: Educação & Sociedade. Campinas: CEDES, v. 23, n.80, 2002.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso; 4ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. Trad. de Horácio Gonzales. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anãs, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

_____. **Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. de Kátia de Mello e Silva; 3ª edição. São Paulo, Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 2000.

LUBISCO, Nídia M. L.; VIEIRA, Sônia Chagas. **Manual de estilo acadêmico: monografias, dissertações e teses**. 2. ed. Ver. E ampl. – Salvador: EDUFBA, 2003.

MEC, **Brasil Alfabetizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acessado em: 22/10/2008.

MOREIRA, Marco Antonio; Masini, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: Contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: Edufal, 1999.