

ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E AUTORIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

os processos de assessoria e formação de educadores¹

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Sobre inícios

Concepções críticas de alfabetização, letramento e autoria têm, sob vários aspectos, afetado os lugares a partir dos quais os educadores se constituem e (re)aprendem a significar os variados cenários e contextos de construção de conhecimento nos quais se inscrevem. Dentre esses cenários e contextos, destaca-se o universo da Educação de Jovens e Adultos como desafio que inquieta e surpreende porque articulado a outros jeitos de ler as palavras e os mundos que nelas habitam. Do conjunto de experiências constituídas por educandos/as e educadores/as surgem necessidades de escuta, fala e leitura que terminam por potencializar idéias que, ao longo de seus tempos de discência e docência, vão sendo “descascadas”, ressignificadas, transformadas – o que se faz exatamente pela “comunhão” entre as experiências, entre os conhecimentos científicos e legitimados e os conhecimentos vivenciais e igualmente legítimos dos sujeitos, construídos por eles enquanto se fazem produtores e autores de sua história e de sua vida.

Proponho debater, neste texto, aspectos relativos a esta problemática no que se refere especificamente aos processos de formação e assessoria de educadores/as de jovens e adultos em suas intensidades, lançando um olhar que compreende tais movimentos de formação como convite a um “exercício de uma razão sensível, que se faz tanto pela desconstrução dos didatismos que generalizam roteiros e fórmulas em projetos e materiais pedagógicos, quanto pelo reencontro das linguagens escolares com a vida” (Moll, 2004, p. 10). Para tanto, três idéias, tomadas por empréstimo de Moll (id. *ibid.*, p. 14), são fundamentais para se pensar o lugar da sala de aula e de outros espaços escolares como espaço de interlocução necessário para a construção das práticas pedagógicas:

¹ Este texto se constitui em objeto de leitura e análise construídas com os/as alunos/alunas das disciplinas *Ação Pedagógica com Jovens e Adultos* e *Iniciação à Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos*, antecipando o período de observação de prática pedagógica em espaços escolares e não-escolares, realizado em duas semanas distintas, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A consciência de que estes homens e mulheres não são *tabulas rasas*, mas portam um sem-número de experiências sociais, culturais, afetivas que lhes permitiram acúmulo de saberes em diferentes campos epistemológicos; a convicção de que esta condição (discursiva) de analfabeto não implica nenhum tipo de patologia, déficit ou deficiência, e de que o analfabetismo não é uma expressão individual de fracasso, mas expressão de uma forma de exclusão socialmente construída; a compreensão de que a leitura da palavra escrita, como ensina Paulo Freire, é impossível desencarnada ou descontextualizada da leitura do mundo, ou seja, as palavras estão cravejadas de mundo e de significações produzidas no universo individual e social.

A esse respeito em específico, em entrevista de Paulo Freire a Neidson Rodrigues, o autor destaca que é necessário existir no educador “um profundo respeito à figura do educando, ao gosto do educando e à formação do educando. [...] respeito intenso à experiência e à identidade cultural dos educandos. Isso implica uma identidade de classe dos educandos. E um grande respeito, também, pelo saber ‘só de experiências feito’, que é exatamente o saber de senso comum” (1995, p. 12), o que exige do educando que “se assuma ingenuamente para, assumindo-se ingenuamente, ultrapassar a ingenuidade e alcançar maior rigorosidade” (id. *ibid.*). Dessa forma, a finalidade da ação educativa está articulada à

produção de novos conhecimentos que aumentem a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos grupos com que trabalhamos. Por isso mesmo, o estudo da realidade vivida pelo grupo e de sua percepção dessa mesma realidade constituem o ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo (OLIVEIRA & OLIVEIRA, 1984, p. 19).

Fazendo coro a Freire, Ernani Maria Fiori, no Prefácio ao livro *Pedagogia do Oprimido*, ressalta a importância de o sujeito descobrir-se e conquistar-se como “sujeito de sua própria destinação histórica” (1993, p. 9), aprendendo a “escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se” (id. *ibid.*, p. 10). Ele define a pedagogia pensada por Freire como um “método de conscientização”, ou seja, “um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” (id. *ibid.*, p. 15).

Ao longo dos tempos de participação e intervenção nos processos de formação de educadores/as comprometidos/as com a EJA, muitas têm sido as perguntas feitas por eles/as. Perguntas que incluem desde dúvidas sobre as possibilidades concretas de viabilizar a educação a partir de um outro paradigma (como dizem os/as educadores/as: “Dá mesmo

para fazer desse jeito que o Freire fala? Com tudo que a gente vive de dificuldade, tem como tornar isto realidade?") até aspectos mais articulados à história e às funções da Educação de Jovens e Adultos ou à própria produção de subjetividades pelos/as educandos/as.

A autoria, por conseguinte, se coloca como um conceito “fundante” de “pensares e sentires” afetados pelas perguntas feitas pelos/as educandos/as jovens e adultos/as e por seus/suas professores/as. Na perspectiva discursiva, a autoria se coloca como um processo de produção (oral ou escrita) em que o sujeito está iludido sobre a possibilidade de ser origem e dono dos sentidos que produz e, buscando o controle sobre esses sentidos, se vê obrigado a produzir seu texto segundo um princípio de coesão e coerência que garante sua organização e sua compreensão por outros sujeitos. Assim a autoria é proposta por Eni Orlandi e Eduardo Guimarães (1993) que buscam elementos no princípio de autoria (mecanismo de controle e disciplinamento do discurso) assim como é proposto por Foucault (1996), mesmo sem concordar completamente com ele.

Foucault (1996) explica que, na política discursiva de produção da verdade, alguns processos internos controlam e delimitam o texto: o comentário, o princípio de autoria, a disciplina e a sujeição do discurso. No que concerne ao princípio de autoria, ele domestica (disciplina) a dimensão do acontecimento e do acaso do discurso “pelo jogo de uma identidade que tem a forma da individualidade e do eu” (p. 26), delegando ao autor uma função social. Sendo assim, o lugar de autor se relaciona com o “princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, como base de sua coerência” (id. *ibid.*, p. 11). Ele surge como sujeito responsável pelo texto que produz (pela organização do sentido e pela unidade do texto). Seria dizer que ele produz ilusoriamente estas unidade e organização materializadas no texto, bem como um efeito de continuidade e completude no próprio sujeito.

Ressignificando autoria, Orlandi articula, em dado momento, autoria e produção de gestos de interpretação. De acordo com a noção de autor proposta por Orlandi (1993, 1996), ele se constitui em função que diz respeito a todo e qualquer sujeito responsável pelo que diz e/ou faz, se estabelecendo uma relação necessária entre autor e produção de um lugar de interpretação. O autor se configura, logo, como sujeito responsável pelo texto que produz, pela organização do sentido e pela unidade do texto. Sujeito, enfim, que produz um

lugar de interpretação, inscrevendo o dizer no interdiscurso, no repetível histórico. Esse trabalho todo se processa no campo da interpretação que prende o sujeito na responsabilidade do dizer, de ser autor e, logo, origem não do discurso, mas de sua unidade e coerência. Portanto, envolve um projeto significativo articulado à construção de sentidos. Envolve uma prática disciplinada e responsável. Responsabilidade que, por sua vez, é cobrada, do autor, em várias dimensões – quanto à unidade do texto, à clareza, à não-contradição, à correção etc., constituindo-se, aí, uma relação institucional com a linguagem.²

Essa associação possibilitou a aproximação entre a autoria e o dizer a sua palavra – o que permite intuir que a construção da autoria faz parte de uma proposta maior, que percebe como vocação ontológica do homem o ser-mais, isto é, o ser sujeito de sua história. Mais do que isso, explicita a importância do diálogo enquanto força integradora de movimentos que se entrecruzam na escrita da própria história. A interpretação se situa no mundo da vida do sujeito, portanto, é prática de descoberta e produção de sentidos com que nos interpela a sociedade e, ao mesmo tempo, é interpelada. Regulada de diversas maneiras pelas instituições, cabe atentar para a forma através da qual tais disposições sobre o que, como e em que condições interpretar se constituem na malha social. Logo, enquanto “vestígio do possível a partir da relação com o silêncio e a incompletude” (Orlandi, 1996), a interpretação pode ser integrada a uma proposta maior de comunhão do homem com outras pessoas. O sujeito-autor pode, então, ser percebido como “ser capaz de assumir a responsabilidade de fazer a sua história” (Fiori, 1993), articulando-se a autoria à conversão dialógica ao humano. Conversão dos sujeitos à condição de seres humanos em processo, de estar sendo dialógicos, de estar sendo subversivos, mesmo que condicionados, mesmo que assujeitados. Como declara Freire (1997a, p. 47), uma das principais tarefas do sujeito reside em

assumir-se como ser social e histórico, [...] pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de

² Conferir, a este respeito, trabalhos produzidos por mim que possibilitam o aprofundamento do tema: FISS, Dóris Maria Luzzardi Fiss. *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 228 f.; FISS, Dóris Maria Luzzardi Fiss. *Território incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. 288 f.; FISS, Dóris Maria Luzzardi. *A aprendizagem dos abraços ou o dizer a palavra: espaços de autoria e de diálogo*. *Diálogo*. Canoas: La Salle, 2000. p. 77-104.

amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. [...] tem que ver com a assunção de nós por nós mesmos.

A tais palavras se liga a assunção que o sujeito faz de si em forma de estar sendo, a sua abertura ao mundo. Nesse movimento de assunção do sujeito por si mesmo, que implica uma prática de entrega, de escuta e de fala ao e com o outro, se processa um movimento, que lhe é inerente, de constituição da autoria enquanto também forma de diálogo. O que remete, de novo, a Freire (1997b, p. 163) quando declara, ao referir o permanente processo de busca do ser humano, que somos “gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir”. Enfim, remete à dialeticidade/dialogicidade peculiar ao processo de autoria.

As costuras teóricas possíveis, em função do encontro das concepções referidas, remetem aos próprios processos de construção da autoria por um sujeito educando jovem ou adulto que, ao dizer a sua palavra, se diz a partir das várias posições sociais que ocupa, das negociações culturais que promove, das rupturas produzidas em e por suas práticas políticas e pedagógicas. Portanto, ainda que a escola historicamente se traduza como universo semântico logicamente estabilizado que se sustenta sobre concepções tecnicistas e massificadoras de conhecimento, de professor (sujeito do suposto-saber) e de aluno (sujeito do suposto-não-saber), a consideração dos processos de autoria no espaço e no tempo pedagógico produz o reviramento desses sentidos fixos e estabelecidos sobre os espaços escolares – o que afeta o modo de o sujeito educador perceber o ensino da língua materna e, mais amplamente, os próprios sentidos produzidos nos movimentos de assessoria e formação de professores/as de que fazem parte.

Sobre encontros e falas

A respeito, especificamente, dos processos de assessoria e formação de professores na Educação de Jovens e Adultos, será enfocada certa experiência a fim de produzir dizeres outros relativamente ao universo de formação e suas implicações e desdobramentos no fazer docente. Certa vez, quando perguntados sobre como os/as educandos/as da EJA aprendem e como os/as professores/as da EJA ensinam, num trabalho desenvolvido em Esteio, os/as educadores/as produziram algumas respostas bastante significativas e que

possibilitaram repensar a autoria nos processos de construção do conhecimento. Disseram os/as educadores/as sobre a aprendizagem dos/das educandos/as:

Acredito que partem, principalmente, de suas experiências e vivências buscando um significado maior àquilo que se apresenta na escola em termos de ensino e aprendizagem.
Com muita dificuldade, principalmente o idoso, mas com uma aprendizagem diferenciada, buscando sua realidade e respeitando seus limites, ele aprende.
Depende de cada aluno. Partem de suas experiências e vivências buscando um significado maior para aquilo que se apresenta, interagindo no meio social.
Através de acompanhamento mais individualizado, relacionado com a realidade em que vivem. Interação entre o mundo da escola e o mundo da vida.
Através do estabelecimento de relações, da reconstrução de seu saber, do cotidiano vinculado à sala de aula.

Na mesma ocasião, assim se manifestaram em relação à ação docente:

Com responsabilidade, buscando, questionando, respeitando o limite do aluno, e através do conhecimento da realidade (do aluno), inserindo novos conceitos, valorizando sua potencialidade.
Os professores da EJA ensinam de maneira diferente como se ensina crianças: com conversas orientadas e dialogadas, proporcionando aos alunos espaço para que eles se expressem, para que participem como cidadãos, e liberdade para que eles criem e desenvolvam o raciocínio, formando e atualizando seus conceitos.
Propiciando atividades que despertem a curiosidade, que sejam carregadas de significados e que sejam fascinantes. As ações do educador de EJA devem ser pautadas no desenvolvimento das potencialidades de cada aluno com um olhar de possibilidade.
Através de uma metodologia interdisciplinar, que contemple a realidade sócio-política e econômica de nossos educandos, procurando a mudança de visão de mundo.
É levado em consideração o que é significativo aos alunos, o que trazem em suas falas, o que lhes possibilitará uma ampliação de sua visão de mundo, o que necessitam para intervir em sua realidade.
A partir da realidade e da troca de experiências, pois tanto o professor quanto o aluno, através da troca de experiências, ensinam e aprendem.

As falas transcritas, que desafiaram a pensar desde um outro lugar o processo de formação e assessoria dos/as educadores/as de jovens e adultos, referem, de modo indireto, as próprias condições de vida desses sujeitos enquanto relacionadas às suas hipóteses de aprendizagem e representações sociais, ou seja, o conhecimento sobre a realidade física, social e pessoal que o indivíduo elabora enquanto integrante de uma classe social e a expressão do modo como se dão as relações de poder entre as diferentes classes sociais marcadas pela ideologia dominante.

A escola, sob certos aspectos, tem se constituído como reprodutora das relações sociais de uma sociedade de classes que pode inclusive produzir baixo rendimento escolar,

o que se relaciona com alguns fatores que auxiliam a elucidar os processos de exclusão da e na escola do adulto analfabeto: origem geográfica e familiar (organização da estrutura familiar), idade, profissão/ocupação (relações de trabalho) e história de escolarização. Os/As educadores/as, ao destacar a necessidade de passagem do saber de comunidade (ainda ingênuo e mágico) para um saber de classe da comunidade (com maior consciência da realidade e da possibilidade de intervenção), quando falam sobre “atualização de conceitos”, “ampliação de sua visão de mundo”, “mudança da visão de mundo”, “desenvolvimento de potencialidades com um olhar de possibilidade” e “interação entre o mundo da escola e o mundo da vida”, também assumem um compromisso com uma compreensão de educação que articula alfabetização e conscientização, leitura do mundo e leitura da palavra. Enfim, rompem com o paradigma bancário e tecnicista de educação e, por conseguinte, rompem com crenças as quais estabelecem relação natural entre a vivência de exclusão do aluno jovem e adulto e supostos limites pessoais estreitos agravados pelas poucas possibilidades de superação dessa condição, a que se somaria certo sentimento de inferioridade e de responsabilidade individual do sujeito aluno por sua condição atual de vida.

Importante, também, destacar a atitude dialógica assumida pelos/as educadores/as que sublinham a necessidade de “partir da realidade e da troca de experiências” uma vez que “tanto o professor quanto o aluno, através da troca de experiências, ensinam e aprendem”, levando “em consideração o que é significativo aos alunos” e “proporcionando [...] espaço para que eles se expressem, para que participem [...] e criem”. Dessas falas derivam algumas interpretações segundo as quais o ato pedagógico é compreendido como trabalho social com sentido de valor de uso e de resposta às necessidades imperativas do ser humano em oposição ao trabalho como valor de troca e processo patrocinador da alienação do sujeito.³ Como diz Marx (1982, p. 50),

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana.

³ Conferir, a este respeito, os textos *A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida* (2002) e *Trabalho, educação e construção social do conhecimento* (2002) de Gaudêncio Frigotto.

Portanto, o trabalho é visto como “criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo” (Frigotto, 2002, p. 13). Trabalho que é elemento constitutivo da vida dos/as educandos/as jovens e adultos/as, sendo necessário, dessa forma, que a escola aprenda a ler a realidade de vida desses sujeitos para assumir um real significado para eles/as, aprenda a ler suas vivências de trabalho a partir da possibilidade de produção e ressignificação de suas lutas cotidianas com um nível de consciência mais crítico, ampliado, opondo-se à secundarização da experiência do trabalhador e à usurpação de seu fazer individual. O reconhecimento de que o homem só pode ser pensado inserido no processo produtivo, produzindo e produzindo-se, é confirmado pelo próprio Marx (1982, p. 148) quando declara que: “O trabalho não produz só mercadorias, produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral”, alertando para o risco de alienação pelo processo de trabalho.

Outra interpretação possível para as falas dos educadores desloca os sentidos de conhecimento para um modo de entendimento que o percebe como uma trajetória, reconhecendo os alunos enquanto sujeitos culturais que “dominam saberes que, valorizados, dão nova dimensão às práticas pedagógicas, permitindo a todos – professores e alunos – voltar, a si próprios e aos outros, um olhar que se distancia da perspectiva negativa que, muitas vezes, marca a concepção que se tem da EJA” (Rummert, 2002, p. 127).

A discussão de todos esses elementos com os/as professores/as produziu uma necessidade manifestada por eles/as: refletir sobre o planejamento de ensino desde uma posição que assume o ensino da língua materna enquanto prática de ampliação da experiência do sujeito-educando pelo encontro com a experiência do sujeito-professor e de outros sujeitos-educandos e em função de todos os desdobramentos que disso derivam.⁴ Portanto, como complementa Fiss (2007, p. 120), o trabalho pedagógico envolve “articular ensino e pesquisa, atividade de professor e atividade de investigador, escola e lugar de elaboração/investigação da formação social da mente intrinsecamente relacionada com o contexto histórico, social, cultural e institucional”.

⁴ Conferir importante discussão proposta por João Wanderley Geraldi em dois livros: *Portos de Passagem* (1995) e *Ensino da língua materna: exercícios de militância e divulgação* (2005).

Sobre desafios e rupturas

Foi feito, então, um desafio aos educadores: apresentei o texto *Operário em construção* de Vinícius de Moraes e, após longa conversa sobre seu contexto histórico de produção e a atualidade do tema que discute, propus que organizassem um projeto de trabalho inserido na rede temática sobre Modelo sócio-econômico de desenvolvimento que haviam construído a partir de falas da comunidade.

É necessário sublinhar que o debate em torno do texto *Operário em construção* se constituiu em momento muito importante do processo de assessoria e formação de professores/as desenvolvido com o grupo de educadores/as uma vez que alavancou a problematização de questões do mundo do trabalho na sociedade capitalista, remetendo a situações em que o protagonismo humano é subsumido a uma lógica mercantil e questionando a valorização da relação entre objetos em detrimento da relação entre pessoas de que decorre um trabalhador que deixa de buscar a satisfação de suas necessidades para satisfazer as que lhe foram impostas por outros e a manutenção do ordenamento social pela destruição de vínculos que possam promover a humanização dos sujeitos – realidade que, segundo os/as educadores/as, bem representa o contexto de vida dos educandos jovens e adultos.

Finalidades diferentes nortearam os projetos de trabalho derivados do texto de Vinícius de Moraes no diálogo mediador com os contextos de vida e de escola dos/das educandos/as e dos/das educadores/as. Alguns/Algumas professores/as das Totalidades 1 e 2, antes da leitura e exploração do texto, propuseram questões sobre identidade e sentido da vida, valorização de si mesmo, busca de convivência, relações entre profissão e lazer e os sentidos da escrita e da leitura.

Outros/as professores/as, também da Totalidade 1, introduziram o trabalho com o estudo da realidade, ou seja, a partir de relatos dos fatos que marcaram o ano de 1964 no Brasil e no Rio Grande do Sul, organizando uma linha de tempo, que iniciava em 1964 e se estendia até os dias de hoje, e incluindo questões relacionadas ao contexto mais geral do trabalho, da ditadura militar e dos direitos e deveres dos trabalhadores e, também, aos contextos mais específicos da vida de cada um dos/das alunos/as a partir dos relatos produzidos por eles. Seguiu-se a isto a leitura e interpretação “contextualizada” do texto envolvendo perguntas como “O que cada um entende? Lembram de alguma coisa da

própria vida? O que sentiram ao ler uma parte do poema e, depois, o poema completo?”, a construção de frases, a montagem de um balão de sonhos e a pesquisa e reorganização dos elementos em ordem alfabética. A literatura se misturou com a matemática no trabalho referente ao valor do salário mínimo quando a professora indagou “O que dá para comprar com o salário mínimo?”, propondo questões que problematizavam o lucro e o prejuízo a partir das relações de produção estabelecidas na sociedade capitalista. E a literatura, a matemática e a história se encontraram a partir da curiosidade dos alunos sobre a história do salário mínimo e da lei que definiu os direitos e deveres dos trabalhadores, o que possibilitou uma proposta de pesquisa sobre a Era Vargas e a construção de um painel sobre a história do Brasil a partir de uma provocação endereçada aos alunos com a pergunta “O que vocês conhecem sobre a história do Brasil?”, fazendo a mediação entre o saber de experiência feito e o saber erudito, oficial. Este trabalho foi concluído com a leitura de imagens: as educadoras apresentaram uma pintura de Tarsila do Amaral e propuseram aos alunos que encontrassem semelhanças e diferenças de significados nos dois tipos de texto: o poema de Vinicius de Moraes e a pintura de Tarsila do Amaral exibida a seguir:



Figura 1: *Operários* – 1933
Fonte: www.tarsiladoamaral.com.br

Em outra turma da Totalidade 1, da leitura do poema surgiu uma proposta de interpretação diferente: a professora sugeriu que recortassem, de jornais e revistas disponíveis na sala de aula, figuras relacionadas ao texto e, com elas, montassem um painel com legendas nas quais eles produzissem frases explicando as relações estabelecidas. Em

função da recorrente referência a um sentido de “trabalho escravo”, fez-se o resgate histórico das leis abolicionistas. Depois, os alunos produziram um relógio no qual demonstraram como estava estruturado o seu dia, elaborando uma produção textual que sintetizasse sua rotina. Como última atividade, eles fizeram análises comparativas entre a história da escravidão no Brasil, as condições de vida e de trabalho dos escravos e o registro escrito sobre suas próprias condições de vida e de trabalho.

A equipe responsável pelo Laboratório de Informática planejou um trabalho também interessante: o texto de Vinícius de Moraes foi inserido na rede e sua leitura foi realizada no LABIn, resultando disso uma discussão em que os alunos relataram suas experiências de lutas, de dificuldades e de alternativas de superação, e uma produção textual no computador a que se seguiu a montagem de cartaz com figuras do Brasil da época descrita no poema e do Brasil de hoje. As educadoras destacaram a “necessidade de estudar sobre o assunto, de ser professor-investigador sempre”. As palavras do poema também foram analisadas a partir de sua semanticidade. Além disso, foi exibido um documentário retratando os anos de 1960 em nosso país e na Europa, discorrendo sobre o surgimento das indústrias e o movimento dos trabalhadores. Da conversa sobre direitos trabalhistas se originou uma proposta de trabalho inusitada para os/as educandos/as: a construção de uma carta sobre uma invenção (uma máquina maluca) convidando alguém para ajudar na construção do equipamento. Desta atividade surgiram dois outros trabalhos: o debate em torno da crise do trabalho assalariado no Brasil e da extinção do emprego e o trabalho gramatical contextualizado. Por fim, os alunos foram instados a falar de si na relação com o trabalho: “Como você se sente no mundo do trabalho?” foi a pergunta feita pelas educadoras.

Uma série de outras propostas foi desenvolvida: exibição do filme *Prá frente Brasil*, construção de projeto sobre qualidade de vida pelos alunos, apresentação do texto *Operário em construção* em cartaz sem título, escrita da interpretação do texto em cartaz e organização de exposição sobre os poemas de caráter social de Vinícius de Moraes, produção de anúncios para contratação de empregados, elaboração de relatório das atividades realizadas diariamente pelos alunos durante o período de um mês para posterior trabalho com parágrafo, substantivo e adjetivos e assim por diante.

Sobre aprendizagens partilhadas e autorias

Em todos os trabalhos se fizeram presentes concepções as quais ressaltavam sempre a importância de o/a educando/a e o/a educador/a se assumirem como autores e produtores de conhecimento, de cultura e de história mediatizados pelo mundo e comprometidos com a concreta intervenção em realidades tão contraditórias a partir de uma leitura que não é só da palavra, mas se faz a partir da leitura do mundo pelo qual esta palavra é atravessada.

Paulo Freire (2001, p. 11; p. 21), a esse respeito, assim se pronuncia, na *importância do ato de ler*,

A compreensão crítica do ato de ler [...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente.

[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Acrescentando, em *Alfabetização*: leitura do mundo, leitura da palavra, que

É impossível compreender alfabetização [...], separando completamente a leitura da palavra da leitura do mundo. Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como ‘escrever’ o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com mundo (FREIRE & MACEDO, 2002, p. 31).

Acompanhando Freire nessas suas considerações a respeito da alfabetização enquanto processo de conscientização marcado pela dialogicidade, assim se colocam alguns/algumas educandos/as jovens e adultos sobre o trabalho com língua materna desenvolvido em Oficinas de Leitura e Escrita no Programa de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos Trabalhadores da UFRGS em 1996: “Eu achei legal porque ali eu fiz a minha história contei o começo e o fim [...]” e “Eu gostei muito pois, conforme o nosso dia-a-dia nós já estamos mais preparados em aceitar as dificuldades ver, analisar, criar”. Estes escritos sugerem uma prática que, como a desenvolvida pelos/as educadores/as em Esteio, mais interroga do que responde, porque identificada com uma pedagogia da invenção em que o aluno é convidado a construir a escrita de sua própria história, inscrevendo-se num processo de alfabetização que é também de gentificação, de forma reflexiva, e participando da cultura como sujeito que se faz discursivamente na práxis histórica. Foi possível, assim, romper a dissociação entre conhecimento escolar e cidadania, considerando como

conteúdos tanto a realidade de vida, o cotidiano dos/as educandos/as quanto o próprio processo de ensino-aprendizagem, proposto a partir do diálogo entre saberes e da análise das contradições vivenciadas em seu dia-a-dia.

Leda Tfouni (2000) destaca a necessidade de romper com concepções individualistas, tecnológicas e instrumentais de alfabetização e letramento, resgatando seu sentido sócio-histórico e cultural. Ângela Kleiman (2002) discute modelos de letramento distinguindo o autônomo do ideológico ou social. Homi Bhabha (1998) surpreende com uma compreensão de sujeito intervalar, ou seja, sujeito que se forma nas bordas intervalares da realidade, nos espaços de negociação com a diversidade cultural, nos movimentos produzidos a partir dos acontecimentos e da “acontecência” da vida, sujeito processual e híbrido atravessado pelo social e pela cultura. De certa forma, esses autores e conceitos desafiam a produzir maneiras outras de olhar para as experiências vividas nos espaços escolares, de o/a educador/a se colocar à escuta de e falar com experiências docentes dos tempos passados e presentes que estão sempre a retornar em suas práticas.

Pensar, assim, na Educação de Jovens e Adultos e nos processos de assessoria e formação que se fizeram a partir dela e, mais especificamente, no ensino da língua materna (a partir do encontro com múltiplas linguagens) na EJA enquanto possibilidade de construção e de produção de autoria por sujeitos sociais, históricos e intervalares que se constituem nos encontros com elementos da cultura de que participam da produção é “efeito” dos encontros vividos por esses sujeitos e que produzem diálogos entre saberes eruditos e saberes de experiências feitos nas muitas práticas de letramento protagonizadas – o que remete, também, a um “reviramento” na compreensão de autoria pelo atravessamento do conceito de letramento e a uma reflexão sobre os processos cognitivos mobilizados pelos/as educandos/as jovens e adultos diante de diferentes demandas sociais e nos também diferentes grupos com que são filiados/as e nos quais interagem.⁵

Se a linguagem for pensada a partir de sua função simbólica de representação de algo e de sua função de produção de expressão de pensamento, compreensão e comunicação entre os sujeitos, os cenários da educação serão compreendidos a partir da vivência de situações comunicativas de natureza interativa e social, portanto, pressupõe-se

⁵ Conferir, a este respeito, os textos *Letramento, cultura e modalidades de pensamento e Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem* de Marta Kohl de Oliveira (2002 e 2001) e o livro *Letramento e Alfabetização* de Leda Verdiani Tfouni (2000).

um sujeito sócio-histórico e processos de ensino e aprendizagem que se constituem a partir da mediação em contextos sociais. Tudo isso sublinha a necessária consideração do protagonismo do sujeito como fundamental, um protagonismo que se dá em várias práticas de letramento (ressaltando sua natureza social ou, como propõe Vygotsky em *Formação Social da Mente*, sua característica de coroamento de um longo processo de complexificação dos instrumentos de mediação que é resultado das trocas sociais e dos efeitos dessas trocas sobre os sujeitos).

Autoria, letramento e alfabetização de jovens e adultos, assim sendo, se afetam reciprocamente e ampliam o entendimento dos processos cognitivos instaurados pelos/as educandos/as, de suas construções conceituais e de sua apropriação de diferentes tecnologias (desde o lápis, a caneta, o computador, o formulário que preenche e assim por diante). Da mesma forma, os elementos expostos/vividos/significados terminam por reivindicar também uma ruptura da compreensão de alfabetização como mero desenvolvimento de habilidades e técnicas individuais que possibilitam a aquisição da escrita/leitura e da compreensão autônoma/instrumental de letramento como sinônimo de alfabetização e processo subordinado a ela. Tudo isto reivindica a significação dos processos de assessoria e formação de educadores/as de jovens e adultos a partir do resgate da própria história da EJA e dos sujeitos que a fazem enquanto educandos/as e educadores/as, a partir do encontro de categorias como alfabetização e letramento com sentidos de autoria e *empowerment* (Freire, 1992; Giroux, 2002) individual e social que, por meio dos atos de produzir leituras e escrituras, produz possibilidades de construção de ação e formas culturais de resistência engajadas. A este respeito, cabe lembrar o que Freire (1992) diz quando, ao discutir sua compreensão de *empowerment*, explica que ela transcende a noção de empoderamento enquanto atividade isolada, mas está ligada à classe social, ao saber de classe das comunidades. Diz ele:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção de poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (p. 198).

Esses sentidos todos estão respingados pelo “dizer a sua palavra, pelo autobiografar-se” nos contextos e práticas de letramento a partir dos quais os sujeitos vão produzindo sua

subjetividade e sua identidade que é atravessada pelos acontecimentos de suas vidas, de seu estar no e com o mundo, no e com o outro, pelos seus modos de se constituírem autores, protagonistas de sua história e produtores de conhecimento. Para Freire (1980), a conscientização não está baseada na cisão entre consciência e mundo, mas na relação entre ambos, no ato de tomar posse da realidade – o que se articula a um processo de formação de formadores que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta. “Na formação permanente da educadora, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre a nossa maneira de agir, sobre nossos valores” (Freire, 1998, p. 106), portanto, no caso específico desse ensaio de reflexão sobre as práticas de assessoria e de formação de educadores/as de jovens e adultos graduando/as e graduado/as, é importante que fique claro que as categorias alfabetização, letramento e autoria têm funcionado como alavancas e operadores dialógicos nos movimentos construídos com os sujeitos, considerando sempre as vozes e os modos de se fazerem sujeitos do coletivo escolar e visando à constituição de comunidades capazes de criar condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa – o que pode ser visibilizado nas falas e práticas de educadores/as de jovens e adultos descritas e analisadas neste artigo.

Referências

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 9-21.

FISS, Dóris Maria Luzzardi Fiss. *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual*. 1998. 228 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [1998].

_____. *Território incertos: os processos de subjetivação das professoras da rede pública estadual*. 2003. 288 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [2003].

_____. A aprendizagem dos abraços ou o dizer a palavra: espaços de autoria e de diálogo. *Diálogo*, Canoas, Centro Univeristário La Salle, 2000. p. 77-104.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 41. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

- _____. *Minhas amigas e meus amigos!* Palestra no Assentamento Conquista da Fronteira – Bagé. 1997a. (texto digitado).
- _____. Novos tempos, velhos problemas. In: SERBINO, R. V. et alii (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.
- _____ & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: _____ & CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.
- _____. Trabalho, educação e construção social do conhecimento. *Revista do Seminário Estadual de Educação Popular – Cadernos Pedagógicos*, julho de 2002. p. 7-12.
- GERALDI, João Wanderley. *Porto de Passagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Coleção Texto e Linguagem)
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2005. (Coleção Leituras do Brasil)
- GIROUX, Henry. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 1-27.
- KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 15-61. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- MARX, Karl. *O capital*. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- MOLL, Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: _____ (Org.). *Educação de Adultos no Brasil*. Porto Alegre: Medicação, 2004. p. 9-17.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. In: MASAGÃO, Vera Ribeiro. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. p. 15-44.
- _____. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, Ângela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 147-160. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy & OLIVEIRA, Miguel Darcy. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 17-33.
- ORLANDI, Eni. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- _____ & GUIMARÃES, Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sentido. In: ORLANDI, Eni (Org.). *Discurso e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: UNICAMP, 1993. p. 53-73. (Coleção Passando a limpo)
- RODRIGUES, Neidson. Entrevista de Paulo Freire. *Revista Presença Pedagógica*. Jan./fev. 1995.

RUMMERT, Sonia Maria. Jovens e adultos trabalhadores e a escola. A riqueza de uma relação a construir. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (Orgs.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 117-129.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época)