

Tecendo palavras, movimentos e sentidos:
o ensino da língua materna na Educação de Jovens e Adultos
enquanto construção de autoria

Dóris Maria Luzzardi Fiss

A arte verdadeiramente revolucionária é aquela que, por estar a serviço das lutas populares, transcende o realismo. Mais do que reproduzir a realidade, interessa-lhe imaginar os atos que a superem.

Néstor Garcia Canclini

Navegar é preciso. Viver não é preciso. Já dizia o poeta em outro tempo, em outro espaço. Pois como quem bebe destas palavras e nelas costura outros tempos e espaços, instauramos uma reflexão sobre o ensino da língua materna na Educação de Jovens e Adultos a partir de experiências vividas no Curso de Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental: crianças, jovens e adultos da UERGS / Unidade Porto Alegre – misto de chegada em alguns portos e partida para outros.

Falar, no entanto, sobre as vivências construídas e sustentadas por nós, ao longo de uma história de docência entrelaçada à vida de tantos jovens e adultos, envolve bem mais do que apenas produzir ou capturar alguns relatos, direcionando-os para a problematização acerca do ensino da língua materna. Tal movimento reivindica a necessária discussão sobre um confronto: o confronto que tem lugar em sala de aula e que não se vincula somente a processos operados entre alguém que supostamente sabe um conteúdo (o professor) e alguém que supostamente não sabe (o aluno). Um tal confronto afeta, na verdade, os sujeitos (tanto professor quanto aluno) e o próprio conteúdo na busca de sua apropriação. Tecem os sujeitos, assim, uma série de redes de relações e contratos que atravessam tanto o objeto de conhecimento quanto os sujeitos.

Portanto, este “engajamento pedagógico” diz respeito a diferentes movimentos que, para além do conhecer-se a si mesmo, remetem ao conhecer também os outros, a sua história, a sucessão de esforços que realizaram para serem aquilo que são – o que se evidencia na dinâmica interacional da situação de sala de aula, no papel do aluno jovem e adulto, na influência exercida pelo educador, seja ele estagiário ou não, e nas particularidades do objeto de estudo.

Em se tratando de ensino da língua materna na EJA, partiremos do princípio de que tanto o “conhecimento científico da linguagem, o meta-conhecimento, quanto o conhecimento dos sujeitos sobre sua própria linguagem podem se dar através de procedimentos interativos e são construídos gradualmente” (SILVA, 1993, p. 22-3). E isto se relaciona, por extensão, a dois princípios específicos: o princípio psico-sócio-cultural da linguagem¹ e a visão de totalidade/dinamicidade entre sujeito e objeto. Ambos enfatizam a não-neutralidade dos elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem e a dimensão participativa do educador e do educando. Portanto, tal proposição se constitui tanto no abandono de uma visão estática do conhecimento quanto na opção pela visão dialética do homem/do conhecimento e na recuperação do homem comum como

¹De acordo com Silva (1989), este princípio se relaciona à interdependência entre o pesquisador (no caso, o professor) e sua cultura à natureza inconsciente do conhecimento lingüístico.

pensador/produzidor de conhecimento. A escola, por extensão, de instrumento de doação do saber socialmente legitimado ao sujeito do suposto não-saber, passaria a ser lugar de construção de poderes sociais pelo diálogo entre conceitos espontâneos/cotidianos e conceitos científicos.

Sendo assim, não é suficiente perceber o aluno jovem ou adulto como ser lingüísticamente potente. Há que se oportunizar vivências/situações reais de comunicação para que a língua, adquirida intuitivamente no início, se estruture, gradualmente, de maneira harmônica, o que lhe permitirá construir vivências criativas da linguagem vinculadas a uma maior realização como sujeito. Na prática, no mínimo duas situações podem ser identificadas: a dos equívocos e a das construções partilhadas de saberes sobre linguagens que respingam prazer e vida. Quanto aos equívocos, cabe mencionar brevemente os mais freqüentes. Os professores, ao invés de proporem ocasiões de vivência lingüística autêntica, se limitam a propor exercícios de descrição e formalização gramatical, propõem o trabalho com exemplos e modelos fornecidos pelos livros didáticos e solicitam a leitura e a compreensão de textos alheios aos interesses e necessidades (de prazer e de informação) dos sujeitos.

Além disso, na escola não se produzem textos: escrevem-se redações. E estas são um martírio não só para os alunos, mas também para o professor. Os temas propostos têm-se repetido de ano para ano mesmo nos contextos habitados por demandas que têm outra natureza e outra origem como o são as demandas articuladas pelos alunos jovens e adultos. Não nos deteremos, no entanto, na caracterização pormenorizada desta face do ensino. Há trabalhos suficientes sobre o assunto. Cabe rastrear, por outro lado, contra-respostas a práticas e mecanismos que têm condenado a linguagem à quase indigência – proposta de que nos ocupamos, com os alunos, ao longo de nossa prática de ensino.

Se a escola for considerada (como já dissemos anteriormente) lugar de acesso/iniciação aos saberes especializados que dominam/produzem a marca de nossa cultura letrada, a sala de aula terá que ser redimensionada em seu papel e na análise das interações cotidianas que nela são protagonizadas. Falar em redimensionamento quer significar um importante deslocamento de posição que reivindica a produção de sentidos de autoria para além dos sentidos de mal-estar que tendem a inibir os processos de construção de conhecimento tanto pelo aluno jovem e adulto quanto pelo educador.

Seria dizer que, nessa perspectiva dialética, educador e educando se inscrevem, num movimento ativo, na apreensão/transformação das palavras. Movimento que se constitui em negociação de sentidos decorrente da distância e das diferenças nas palavras/conceitos/idéias e, também, em busca de inter-compreensão/co-construção (elaboração mental conjunta)/inter-in-compreensão constitutiva da busca/produção de sentidos². Por conseguinte, a apercepção do processo de co-construção do conhecimento

22 Tais idéias são cuidadosamente discutidas nos seguintes materiais: SMOLKA, Ana Luiza B. & GÓES, Maria Ceci (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP : Cortez, 1993; SMOLKA, Ana Luiza B. *Cognição, linguagem e trabalho na escola*. **Coletânea CBE – Escola Básica**. Campinas, SP : Papyrus; CEDES; ANDES; ANPED, 1992. P. 55-62; SMOLKA, Ana Luiza B. *Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento em sala de aula*. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, (18) : 15-28, jul/dez 1991; SMOLKA, Ana Luiza B. *A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise*. **Cadernos CEDES**. Papyrus, n. 24, p. 51-65, 1991; SMOLKA, Ana Luiza B. *A emergência do discurso na escrita inicial*. IN: **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. Campinas, SP : Papyrus, 1993. P. 65-113.

tende a viabilizar, por um lado, a transformação/redirecionamento/redimensionamento da ação educativa e, por outro, o reconhecimento do enraizamento da linguagem na prática social – o que implica modos de funcionamento no contexto escolar e extra-escolar ou, mais especificamente, na vivência de sala de aula a partir de uma perspectiva epistemológica não enraizada em crenças aprioristas ou empiristas.

Dessa maneira, se torna imprescindível a negação dos objetivos a que têm atendido a escola em geral – ordenação e disciplinamento da aprendizagem, e o ensino de língua materna em particular – memorização da gramática escolarizada em detrimento da gramática natural. O que produz um componente de desprazer (náusea, mal-estar, enjôo, repugnância) pelo estudo e pelo trabalho mental, e o visível empobrecimento do universo de leitura e de leitores. Como lembra Geraldi (1995, p. 121), “ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa”. Portanto, é 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. Esse aspecto, aliás, já se constitui num porto de chegada e, também, de partida – o que remete à perspectiva sócio-histórica apresentada por Vygotsky e à pedagogia de projetos desenvolvida por Kaufmann, Rodríguez e Jolibert.

Lev Semenovich Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, buscando identificar as mudanças qualitativas do comportamento que acontecem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social. Sua principal tese enfatiza, exatamente, o quanto a complexidade da estrutura humana se origina do processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas relações entre a história individual e a história social. O comportamento humano é, pois, um fenômeno histórico e socialmente determinado. A estas idéias se ligam outras de igual importância.

O autor russo, ao destacar a relação indivíduo/sociedade, percebe que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado de desafios ambientais. Elas derivam da interação dialética entre homem e meio sociocultural, ocorrendo uma integração das funções biológicas e dos fatores culturais. Por conseguinte, pensar na origem cultural das funções psíquicas remete ao pensar o desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva que não o caracteriza como um *a priori* imutável, universal e passivo, independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. Ao contrário, um tal pensar reivindica o conhecimento e a produção de relações entre o indivíduo e o contexto social e cultural. Como salienta Rego (1999, p. 42), este estudo se vincula a trabalhos de Vygotsky e Luria sobre a base biológica do funcionamento psicológico – o cérebro: “Sistema aberto, de grande plasticidade, cujas estruturas e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual”.

Outra interessante contribuição de Vygotsky diz respeito ao princípio da mediação semiótica ou simbólica. Seria dizer que a mediação é característica da atividade humana e se dá através de instrumentos técnicos e sistemas de signos. Nesse sentido, a linguagem é o signo mediador por excelência. E a palavra (parte signo, parte instrumento), por sua vez, é o evento humanizador mais significativo. Parafrazeando Smolka (1991b), ela se constitui no meio usado para fins sociais, no modo de influenciar os outros e, posteriormente, num modo de auto-regulação. Dessa forma, o diálogo será entendido como mais do que a alternância de vozes. Ele implica no encontro e na incorporação de vozes em um espaço e tempo sócio-histórico.

Em suma, duas teses parecem ser centrais no universo de discussões e reflexões instauradas e propostas pelo autor (e, na sua esteira, por nós e pelo grupo de alunos com quem trabalhei estes assuntos): o homem percebido como ser histórico que procura recuperar o seu espaço de sujeito (idéia fortemente influenciada por Marx e Engels e o materialismo dialético e, também, por Spinoza³) e a linguagem vista como lugar central na constituição da consciência porque expansão/aprofundamento da experiência individual como uma decorrência da apropriação da experiência social pela mediação da linguagem.

Pois bem, após apresentar, muito brevemente, as principais idéias e articulações produzidas pelo autor, cabe uma pergunta: afinal de contas, que relação pode ser estabelecida entre elas, a pedagogia de projetos e a situação de ensino de língua materna na educação de jovens e adultos assim como a tenho considerado na discussão com os alunos do curso de Pedagogia? Há que se recuperar, para responder tal questão, alguns elementos mencionados parágrafos atrás. Eles se referem, especificamente, às múltiplas funções da escola vinculadas à oportunidade de um conhecimento sistemático sobre aspectos que não estão associados ao campo de visão imediato/direto dos alunos, à possibilidade de acesso ao conhecimento científico construído/acumulado pela humanidade e à produção de processos vinculados à tomada de consciência pelos alunos sobre seus próprios processos mentais (processos metacognitivos). O que remete à tese segundo a qual as funções psíquicas do indivíduo são constituídas na medida em que são utilizadas, sempre na dependência do legado cultural da humanidade. Ou seja, a construção das funções psíquicas está vinculada à apropriação da cultura humana, através de relações interpessoais protagonizadas no contexto social em que está inserido o indivíduo.

Sendo assim, é importante sublinhar, nesse contexto tão específico e tão especial em que se constitui a Educação de Jovens e Adultos, os necessários caminhos investigativos da prática docente articulados a tal abordagem de ensino de língua materna. Investigações que se constituem, por sua vez, exatamente por acreditarmos nesse jovem/adulto enquanto sujeito histórico-social atravessado por marcas da cultura que institui e a partir da qual ele se institui – princípios centrais na produção vygotskiana. Negociações que também envolvem ações e interações que realizamos uns com os outros e somente aí, no campo da dialogicidade, seremos capazes de construir alternativas, propostas, exercícios de rupturas paradigmáticas. Enfim, práticas de autoria. E isto se refere diretamente ao assunto que tem despertado minha atenção de algum tempo para cá: o lugar da autoria no ensino de língua materna na Educação de Jovens e Adultos. Assunto, aliás, de que tenho me ocupado muito, quando em sala de aula, no Curso de Pedagogia.

Falar em lugar de autoria no ensino de língua materna na EJA envolve algumas concepções relacionadas ao ato de ler, ao ato de escrever e àquilo que se lê/escreve – o texto. Em primeiro lugar, vamos pensar em texto como todo e qualquer objeto cultural, seja verbal ou não, em que está implícito o exercício de um código social para organizar sentidos. Portanto, cinema, televisão, vestuário, esportes, cozinha, moda, artesanato, jornais, falas e literatura partilham da qualidade de textos.

Derivam dessa concepção de texto múltiplas maneiras de se pensar o diálogo que o leitor com ele estabelece e a relação entre autoria e construção de conhecimento. Freire

³ Spinoza percebe o homem como instrumento do pensamento da natureza, compreendendo o pensamento como ação organizada do corpo e com uma função própria do ser material em sua mais alta expressão (REGO, 1999).

(1982), em **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam, nos diz que

a compreensão crítica do ato de ler não se esgota na descodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que ela se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 1982, p. 23).

Seria dizer que, enquanto experiência de linguagem, a leitura se constituiria em exercício de revelação, descoberta e aprofundamento de referenciais de realidade, influenciando significativamente no processo de desenvolvimento do sujeito e implicando a assunção à condição de autor – o que significa a inserção do sujeito em um novo tempo/espaço de ação e de troca pela instauração de processos criativos a partir dos quais o sujeito seja capaz de criar novas possibilidades de interpretação e de entendimento da realidade.

Em outras palavras, ser autor é embarcar numa aventura que vai permitir, entre outras coisas, o refinamento da razão (da inteligência) do sujeito pela incursão num universo imaginário que não se coloca apenas como instrumento de revelação do real, mas deve ser entendido, sobretudo, como condição para a construção e transformação do real. Não é em vão que Freire insiste tanto na leitura da palavra conjugada à leitura do mundo – prática que deveria se constituir a partir da criação de horizontalidades que confirmam um caráter dialógico à ação pedagógica de educandos e de educadores. Prática traduzida num compromisso, assumido e não negado, com a genteficação dos sujeitos a partir da constituição de processos de autoria sustentados por ações que partem do uso da linguagem possível aos alunos jovens e adultos e que pretendem subsidiá-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz.

Dito de outra forma, práticas que desafiem o jovem e adulto a assumir a palavra e a significar o mundo, redimensionando suas formas de nele ser e existir. Portanto, aprender a língua é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas de seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas, ou seja, suas representações. Sem esquecer que produzindo linguagem, aprende-se linguagem.

O vínculo estabelecido entre produção e aprendizagem de linguagem remete, por conseguinte, ao deslocamento de uma posição de ensino da língua como reconhecimento e reprodução para outra que percebe tal processo como conhecimento e produção, como já foi referido anteriormente. Ensinar a língua envolve, pois, negociação, partilha, exercício de autoria manifestado pelos educandos e pelos educadores. Ademais, envolve “o planejamento de projetos didáticos que levem em consideração a produção de textos completos, incluídos em uma situação comunicativa precisa, com destinatários reais” (JOLIBERT, 1994, p. 21).

Os processos de leitura e produção de textos são associados à participação do sujeito na vida social, à transformação da sociedade e às práticas de cidadania. Nesse sentido é que se propõe que os alunos jovens e adultos, na medida em que vivem num meio sobre o qual podem agir com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar, construir e reconstruir, participem na criação de condições mais favoráveis ao seu aprendizado e, por conseguinte, ao seu desenvolvimento.

Assim, o critério de organização dos conteúdos relacionar-se-á ao USO - REFLEXÃO - USO da e sobre a língua, definindo também a linha geral de tratamento dos conteúdos. AÇÃO - REFLEXÃO - AÇÃO constituir-se-ia num possível movimento

metodológico em que se pretende, progressivamente, que a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tome consciência delas e produza gestos de autoria envolvendo diferentes linguagens. Nesse sentido, vamos pensar numa produção oral que pode acontecer nas mais diversas circunstâncias, dentro dos mais diversos projetos:

- atividades em grupo que envolvam o planejamento e a realização de pesquisas e requeiram a definição de temas, a tomada de decisões sobre encaminhamentos, a divisão de tarefas, a apresentação de resultados;
- atividades de resolução de problemas que exijam estimativa de resultados possíveis, verbalização, comparação e confronto de procedimentos empregados;
- atividades de produção oral de planejamento de um texto, de elaboração propriamente dita e de análise de sua qualidade;
- atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral sobre temas estudados apenas por quem expõe, descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário, narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra etc.

Como se pode perceber pelas sugestões acima, a característica básica de um projeto é ter um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Assim como são construídos projetos de leitura, podem também ser planejados projetos relacionados à prática de produção textual de forma contextualizada, envolvendo tanto reais condições de produção de textos escritos quanto a construção de conhecimentos que tornem tal ação possível:

- os projetos podem apontar a necessidade de ler e analisar uma grande variedade de textos e portadores do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre o gênero que será produzido;
- o exercício de o escritor ajustar o texto à imagem que faz do leitor fisicamente ausente permite que o aluno aprenda a produzir escritos mais completos;
- quando há leitores de fato para a escrita dos alunos, a necessidade de revisão e de cuidado com o trabalho se impõe, pois a legibilidade passa a ser um objetivo também dos alunos e não só do professor;
- por intermédio dos projetos, é possível uma intersecção entre conteúdos de diferentes áreas;
- os projetos favorecem o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem.

Tal necessidade de propor, nas experiências de sala de aula, situações de leitura e de escrita “para valer” se coloca sempre como um desafio à promoção de encontros adequados e significativos entre os alunos jovens e adultos e os textos. Textos que comunicam, textos que despertam emoções ambíguas, textos que informam, textos que revelam e textos que escondem inúmeros sentidos e possibilidades de movimentos a serem desenhados pelos sujeitos na história de sua formação como sujeitos-autores, sujeitos-leitores e sujeitos-produtores de textos.

Por todas as razões já problematizadas, é importante, no contexto do ensino da língua materna na Educação de Jovens e Adultos, buscar uma maior aproximação dos

processos mentais dos jovens e adultos⁴, sua lógica de funcionamento e o que os impede de avançar nas aprendizagens escolares, compreendendo o que entrava a relação dos jovens e adultos com a leitura e escrita alfabética, quais os vínculos constituídos com a instituição escolar, bem como suas expectativas e representações (RODRIGUES, 2004). Portanto, falar em mediação simbólica ou semiótica, como propõe Vygotski, implica discutir também sobre as instituições responsáveis pela EJA e a necessidade de que elas se constituam enquanto instrumentos de mediação. Não instrumentos de mediação do poder. Mas instrumentos de mediação para o aluno descobrir e superar a realidade, estabelecendo, então, um projeto de vida que dialogue com um projeto de sociedade comprometido com a transformação da realidade política, econômica e social pela articulação entre reflexão e ação a respeito da própria linguagem a partir da qual ele se instaura como sujeito-autor.

Ademais, há que se sublinhar que a identidade dos alunos jovens e adultos não existe senão contextualizada, como um processo de construção, e pressupõe o reconhecimento da alteridade para a sua afirmação – daí a necessidade de se investir na leitura e na escrita enquanto processos a partir dos quais os alunos escrevem a sua história e dizem a sua palavra, inscrevendo-se nela. A escola, assim, coloca-se como lugar social cuja principal tarefa residiria não apenas na valorização dos saberes de experiência feitos desse aluno jovem e adulto, mas também no desafio, através de projetos de trabalho coerentes com a realidade e história desse sujeito, à construção de procedimentos metacognitivos articulados à leitura e à produção textual. Em outras palavras, à escola caberia provocar o sujeito no sentido de ele articular operações deliberadas sobre suas próprias ações intelectuais, indicando consciência do sujeito a respeito de seus processos de pensamento e de linguagem.

Em geral, grupos pouco ou não escolarizados manifestam dificuldades na construção desses procedimentos metacognitivos: por exemplo, tendem a generalizar no que concerne à aplicação de certas regras, adotando de forma não-refletida um princípio como sendo universal – o que, talvez, decorra da ausência de práticas sociais que conduzem à internalização de procedimentos de auto-instrução.

No que se refere especificamente à língua materna, compreendida enquanto possibilitadora de exercícios de autoria constituídos pelos jovens e adultos, há que destacar a relevância de práticas que desafiam o aluno jovem e adulto na elaboração e realização de seqüências de ação dirigidas por planos, projetos e intenções, provocando-o a monitorar o desenvolvimento da tarefa que está sendo realizada. Moura (1999) sugere algumas ações, como assinalar itens de uma lista (por exemplo, lista de nomes que devem ser colocados em ordem alfabética) e variar itens numa seqüência sistemática para esgotar todas as combinações possíveis sem que haja repetição.

Assim sendo, os papéis da instituição comprometida com EJA e, mais especificamente, do educador preocupado com o ensino da língua materna estariam ligados ao favorecimento de um tipo de pensamento que opera com categorias abstratas, se deslocando o sujeito de um outro nível anterior em que operava exclusivamente com experiências concretas e vivenciadas – o que envolve a promoção de atividades que demandam atitudes de metacognição por parte dos alunos, de reflexão constante. Para que isso ocorra, há que se destacar a necessidade de conhecimento desse outro que é o aluno

⁴ Vários autores já têm dado contribuições muito importantes sobre o assunto: Paulo Freire, Regina Hara, Leda Tfouni, Magda Soares, Ângela Kleiman, Marta Kohl de Oliveira, Emilia Ferreiro, Mayra Moura dentre outros.

jovem e adulto, até porque muitas das condições de produção de diferenciação nas modalidades de ação cognitiva dos sujeitos mais e menos letrados, respectivamente, têm origem nas práticas sociais que protagonizam.

É comum, entre os alunos jovens e adultos, o acúmulo de experiências de exclusão da relação sistemática com a escrita, com a ciência e com a escola e a conseqüente exclusão de formas de pensamento “tipicamente letradas”. Do mesmo modo, o tipo de trabalho realizado por esses sujeitos pode significar a submissão a uma rotina automatizada ou o distanciamento e a problematização da mesma. Daí porque é impossível existir prática a-histórica e a-política de leitura e de escrita da palavra e do mundo sem haver, também, sacrifício do sujeito enquanto autor responsável. Daí porque pensar o ensino da língua materna na Educação de Jovens e Adultos exige, dos educadores e educadoras, que o assumam enquanto prática de *empowerment* 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 Paulo Freire (1992, p. 198) quando, ao discutir sua compreensão de *empowerment*, explica que ela transcende a noção de *empowerment* enquanto atividade social individual, mas está ligada à classe social. 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.

O trabalho com a leitura e escrita, pois, coloca-se como projeto político e projeto civilizacional que “precisa produzir uma visão da ação humana restaurada mediante formas de narrativa que atuem como parte de uma pedagogia do *empowerment*... centrada dentro de um projeto social que vise a identificar a possibilidade humana” (GIROUX, 2002) – o que termina por se constituir numa fronteira entre a alfabetização funcional e a alfabetização compreendida como construção histórica, política e social cuja finalidade está articulada à emancipação social e cultural dos sujeitos e dos grupos.

Assim sendo, o ensino da língua materna na EJA traduz-se num modo de compreender e viver a alfabetização que assume compromissos muito concretos com os educandos e educadores os quais fazem parte e dão vida a esse processo. Em um tal contexto, leitura e escrita constituem-se em ações engajadas culturalmente, portanto, são incluídas dimensões maiores do que as individuais no processo de *empowerment* e de reflexão crítica do sujeito-educando e educador – o que reivindica, nas práticas protagonizadas em sala de aula, a análise de diversas linguagens e discursos ideológicos impregnados em textos e outros materiais curriculares assim como a atenção para as formas de negociação entre diferenças culturais que são encenadas nas instituições educativas.

É difícil entender o que é um sujeito sem entender as diferentes formas de ordenação das relações sociais instituídas por ele através das práticas de linguagem. Portanto, trabalhar com língua materna, trabalhar com leitura e escrita com jovens e adultos envolve investigar como esses alunos se instituem e se reconhecem nas práticas linguageiras face ao contato com diferentes suportes de leitura que são, também, modos de atribuir sentido à língua em suas formas de manifestação. Como destaca Rodrigues (2004, p. 41), “A cultura tem influência determinante sobre os objetos de aprendizagem. [...] A escrita é um artefato cultural que expressa alto nível de formalização e, por si, não

apresenta valor. Seu valor tem a ver com a mediação das relações sociais”. Decorre disso a certeza de que a educação de jovens e adultos transcende o nível da simples alfabetização funcional, instrumental, de sobrevivência (SOARES, 2003a, 2003b), embora o inclua. A alfabetização significa processo dialógico o qual estabelece relação com o uso de habilidades de ler e escrever considerando demandas sociais as mais variadas a partir das quais os alunos jovens e adultos dizem a sua palavra, escrevem a sua história, se instituem e se constituem.

Com certeza, ler e escrever significa agir no mundo através da linguagem, construir e construir-se como ser humano e cidadão. Essa compreensão, por sua vez, possibilita o estabelecimento de numerosas e importantes relações entre o ensino da língua materna na educação de jovens e adultos, a construção de projetos de trabalho culturalmente engajados e a percepção do educador e do educando jovem e adulto enquanto sujeito social e histórico que pode ser considerado “letrado em função do uso que realiza da língua, do papel social que desempenha” (RODRIGUES, 2004, p. 23). Logo, um sujeito sobre o qual não se diz: é capaz de ler e escrever sempre que as práticas sociais o exigirem, porque também não se reduz a aprendizagem e produção da língua materna a um processo de aquisição escolarizada de códigos.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- ____ & SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GIROUX, Henry. Alfabetização e pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização:** leitura da palavra e leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 1-27.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HARA, Regina. **Alfabetização de adultos:** ainda um desafio. 3. ed. São Paulo: CEDI, 1992.
- 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. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 15-61.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- MOURA, Mayra Patrícia. A organização conceitual de adultos pouco escolarizados. In: OLIVEIRA, Marcos Barbosa de & OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Investigações cognitivas:** conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Letramento e transformações cognitivas.** Faculdade de Educação – USP, s.d. Texto digitado.
- RODRIGUES, Adriana Soares. **Persistência e aprendizagens:** permanências prolongadas na Totalidade 1 (SEJA/POA). Canoas, Centro Universitário la Salle, out. de 2004. Monografia.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. _____. 1989.
- SMOLKA, Ana Luiza B. A emergência do discurso na escrita inicial. IN: **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** Campinas, SP : Papyrus, 1993. P. 65-113.
- _____. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. **Cadernos CEDES.** Papyrus, n. 24, p. 51-65, 1991a.
- _____. Cognição, linguagem e trabalho na escola. **Coletânea CBE – Escola Básica.** Campinas, SP : Papyrus; CEDES; ANDES; ANPED, 1992. P. 55-62.
- _____. Múltiplas vozes na sala de aula: aspectos da construção coletiva do conhecimento em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada,** Campinas, (18) : 15-28, jul/dez 1991b.
- ____ & GÓES, Maria Ceci (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.** Campinas, SP : Cortez, 1993.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** Contexto, 2003.
- _____. Letramento e escolarização. In: MASAGÃO, Vera Ribeiro (org.). **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.