

ALFABETIZAR LETRANDO COM SENTIDO E SIGNIFICADO PARA A VIDA DOS EDUCANDOS

TEACHING LETRANDO WITH SENSE AND MEANING TO THE LIVES OF STUDENTS

Leusa Fátima Lucatelli Possamai*

Resumo: A proposta deste artigo é possibilitar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de exclusão nas escolas, ao trabalhar com conteúdos não significativos e sem relação com o cotidiano dos educandos e entre as diferentes áreas do conhecimento. Propõe como possibilidade uma escola diferente que valorize e parta do conhecimento dos alunos, desenvolve a alfabetização e o letramento de forma coletiva e interdisciplinar, estabelecendo relações entre prática, teoria e prática. O trabalho dos professores sempre é transcorrido por compromissos e intencionalidades, nunca é neutro. Superar as formas fragmentadas e padronizadas em que os conteúdos e as atividades didáticas não se integram requer um currículo pensado a partir do desenvolvimento da pesquisa visando ser crítico e interdisciplinar, baseado em valores previamente explicitados e assumidos, voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização dos homens. Partindo dos problemas e necessidades dos alunos, ou seja, dos temas geradores, professores selecionam os recortes dos conhecimentos a serem trabalhados desafiando-os a adentrarem em níveis cada vez mais profundos e mais amplos do saber, a fim de encontrar as respostas necessárias às questões que se colocam. Uma prática de letramento na Educação de Jovens e Adultos em que o ponto de partida e de chegada à construção do conhecimento escolar é a realidade dos sujeitos.

Palavras-chave: Sujeito. Realidade. Letramento. Currículo. Transformação.

Abstract: The purpose of this article is to provide a reflection on pedagogical practices of exclusion in schools, to work with significant content and unrelated to the daily life of learners and between the different areas of knowledge. Proposed as a possibility a different school that values and part of students knowledge, develops literacy and the literacy of collective and interdisciplinary way, establishing relationships between practice, theory and practice. The work of teachers is always passed by commitments and intentions, is never neutral. Overcome the fragmented and standardized forms in which the contents and didactic activities do not fit requires a resume thought from the development of research targeting a critical and interdisciplinary curriculum, based on previously set values and commitments aimed at the critical conscience, for the emancipation and humanization of men. On the problems and needs of the students, that is, themes, teachers select the cutouts of the knowledge to be worked on challenging students to penetrate into increasingly deep levels and broader knowledge in order to find the necessary answers to questions. A literacy practice in adult and youth education in the starting and finishing point for the construction of school knowledge is the reality of the subject.

Keywords: Subject. Reality. Literacy. Curriculum. Transformation.

Introdução

O Brasil ainda enfrenta insistentemente o problema do analfabetismo, tanto de crianças, como de jovens e adultos que saem e de outros que permaneceram na escola, mas, mesmo assim, não tiveram a oportunidade de se apropriar do saber da leitura e da escrita. É fato que o nosso país possui um número significativo de indivíduos que não adquiriram o saber necessário para atender às exigências de uma sociedade letrada. Crianças e adultos são alfabetizadas de forma escassa, limitadas a livros didáticos, que pouco contribuem para as práticas de letramento.

Diante do exposto, este artigo visa propiciar algumas reflexões a cerca da função social da escola, que ao longo da história hegemonicamente se prestou, e se presta, a manter a ordem estabelecida em nossa sociedade tão desigual, legitimando essas desigualdades e essas políticas de exclusão, pois ao trabalhar com conhecimentos não significativos, em que os alunos não conseguem relacionar a teoria trabalhada em sala de aula com sua vida cotidiana, em função dos conteúdos serem desconectados e desarticulados dessa realidade, bem como em função da fragmentação entre as várias áreas do conhecimento, não proporcionando condições de se apropriarem desses conhecimentos para fazerem uso em seu dia a dia, inclusive para subverter essa ordem se assim entenderem.

O artigo também aponta que só com um trabalho interdisciplinar, com intencionalidade e compromisso com os valores de inclusão, de solidariedade, de humanismo, de amor ao próximo, que tenha como ponto de partida para a construção dos conhecimentos a realidade dos alunos, ou seja, os Temas Geradores, propostos pelo educador Paulo Freire (1987), que relacionam essa realidade com os conhecimentos produzidos historicamente de forma inter-

disciplinar, que não são palavras soltas, desconectadas, da cultura, do social, do econômico, da política. Ao contrário, para defini-los pressupõem a realização de pesquisa junto aos alunos e comunidade escolar, perceber os limites explicativos dos problemas vivenciados pelos alunos e comunidade, que na maioria das vezes não percebem, não conseguem identificar a relação micro com a macroestrutura social e, conseqüentemente, legitimam muitos dos problemas vivenciados como sendo responsabilidades suas, de forma individual, em vez de compreendê-los e relacioná-los em uma perspectiva mais ampla.

Porém, desenvolver uma proposta com essa intencionalidade, pressupõe um trabalho coletivo e articulado entre as diferentes áreas do conhecimento. Onde cada uma sairia de seu isolamento epistemológico e resgataria a totalidade do conhecimento na relação com as demais áreas. Esse processo possibilita o desvelamento dos problemas apontados por meio da fala dos alunos percebidos e coletados na pesquisa realizada pelos educadores.

Ao explicitar essas demandas e intencionalidades como possibilidades, estas vão apontar que em uma proposta interdisciplinar, que parte da realidade dos alunos (Tema Gerador) para construir, reconstruir conhecimentos, também se constroem como sujeitos os alunos e professores em seus fazeres pedagógicos. Em uma relação de diálogo entre os diferentes conhecimentos, dos educandos, dos educadores e entre os professores das diferentes áreas, apontando, assim, para uma leitura e alfabetização para a vida, construindo autoestima especialmente com os alunos da Educação de jovens e Adultos, que, na sua grande maioria, são consequência de uma lógica de escola que trabalha o conhecimento de forma fragmentada, desarticulada e não relacionados com a vida dos sujeitos tornando-se abstrato e mecânico.

O espaço escolar e o compromisso dos educadores com um projeto educacional

A sociedade brasileira é fortemente marcada por contradições sociais, os interesses econômicos hegemonicamente se sobrepõem às necessidades concretas dos cidadãos. O não investimento na educação aponta como consequência a baixa resistência, mão de obra com baixa remuneração, o conformismo, a aceitação e consequentemente a perpetuação dessa organização social vigente. Para continuar a distribuir injustamente o direito e o acesso aos bens produzidos é fundamental que a educação, enquanto ação política, seja comprometida com a permanente construção dessa organização social (SILVA, 2000, p. 1). Assim, os indivíduos excluídos da vida sociocultural e da escola continuarão a aceitar tal situação como legítima e normal, assumindo de forma individual a responsabilidade que é social pelo seu fracasso.

Com este intuito a escola desenvolve práticas pedagógicas que descaracterizam e negam tanto os sujeitos nela envolvidos como seus respectivos contextos socioculturais mantendo um currículo convencional.

Predominantemente, legitima o senso comum da aceitação passiva das condições existentes, considerando alunos e professores incapazes de assumirem a responsabilidade de serem autores de suas práticas educativas. A escola procura manter uma ordem imutável nas relações sociais e educativas, priorizando os comportamentos de controle e dominação dos sujeitos em detrimento da qualificação do processo de ensino aprendizagem. “A educação está voltada para a formação de ‘futuros’ cidadãos e não de sujeitos concretos que possam atuar de forma crítica e transformadora em seu contexto histórico contemporâneo.” (SILVA, 2000, p. 3).

A tendência cultural e epistemológica da escola é de incorporar qualquer inovação pedagógica de forma linear, mecânica, sem considerar diferentes e contraditórios paradigmas educacionais. Nessa perspectiva, busca-se aumentar a eficiência do processo de indiferença e do escamoteamento dos conflitos e das contradições vivenciadas.

A educação, enquanto ação política, nunca é neutra, sempre está comprometida com intencionalidades que transitam entre polos socioculturais de adaptação ou transformação. A proposta educacional de adaptação está pautada na fragmentação cultural, secundariza contextos e intenções. O indivíduo, em seu estado “natural”, biológico, inato, retirado de qualquer contexto social, é o centro de sua proposta política. Portanto, o sentido dado à transformação proporcionada pelo processo educativo nesta perspectiva, refere-se às mudanças que o aluno deve passar para adequar-se ao ambiente imutável já que toda fragmentação se origina numa totalização muitas vezes negada ou ocultada (SILVA, 2000, p. 5-6).

O currículo manifesto e o discurso legitimador são transmitidos no corpo formal do conhecimento escolar assegurando a distribuição cultural e a seletividade social como se fosse algo natural. Há um currículo oculto que se apresenta como uma estrutura profunda, sólida construído que foi historicamente. Ao longo do tempo, as formas cotidianas de interação tornaram-se padronizadas, constituindo-se em regularidades comportamentais. Desse modo, formou-se na escola um conjunto ideológico de regras do senso comum que passaram a integrar o currículo, determinando a seleção dos conteúdos a serem transmitidos e a organização da experiência escolar.

Essa concepção de escola mantém seu caráter fragmentário em que os conteúdos e as atividades didáticas não se integram. É

como se a cultura fosse algo puramente múltiplo, sem nenhuma unidade interna. Os alunos vivenciam sua aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si. A impressão que se tem é que cada um adquire certo grau de autonomia e trilha seu próprio caminho, como se cada um tivesse o seu próprio fim. A fragmentação se manifesta ainda na dificuldade de articular os meios aos fins bem como a desarticulação da vida da escola com a vida da comunidade, do pedagógico com o político, do microsso-cial com o macrosocial. Como se fossem dois universos autônomos, desenvolvendo-se paralelamente, intercomunicando-se apenas de maneira formal, mecânica e burocrática (SEVERINO *apud* JANTSCH, 1995, p. 169).

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional, entendido como o conjunto articulado de propostas e planos de ação, baseadas em valores previamente explicitados e assumidos. A prática humana em geral e a prática educacional não podem ser práticas puramente mecânicas e transitivas (SEVERINO *apud* JANTSCH, 1995, p. 170).

Maria Teresa Sirvent traz contribuições neste sentido, argumentando que:

A Educação [...] pode atuar como mecanismo facilitador de uma transformação social se:

1º: For dirigida ao reconhecimento das necessidades de participação, de valorização cultural, do pensamento reflexivo, de criação e de recriação em torno dos fatos do que fazer cotidiano.

2º: Tender a desmistificação e modificação de representações sociais inibidoras de um reconhecimento coletivo das necessidades próprias e legítimas de todo o grupo social.

3º: Gerar processos de aprendizagem dos recursos e instrumentos mentais necessários para a busca criativa [...] de ações dirigidas à superação dos problemas da vida cotidiana. (SIRVENT *apud* GADOTTI, 1992, p. 103-104).

Logo, um projeto educacional que ouse organizar processos participativos capazes de identificar as necessidades fundamentais dos educandos para que possam evoluir no sentido de serem críticos, sujeitos, uma nova postura e uma nova relação entre educadores, estes com o conhecimento, e com os educandos, uma relação de práxis de reflexão e ação destes sobre o mundo para transformá-lo.

Os temas geradores como ponto de partida na construção do conhecimento

Para a construção e o desenvolvimento de um currículo crítico e interdisciplinar é fundamental o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa participante é uma investigação social que busca a plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Esses participantes são os trabalhadores homens e mulheres, são rostos reais, concretos, vivos em círculos de diálogos conosco. Trata-se de uma atividade educativa, de investigação e ação social.

Freire salienta que faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. [...] Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e

me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32).

Essa perspectiva de currículo é essencialmente voltada para a consciência crítica, para a emancipação e humanização dos homens. Trabalha questões de ordem ética, política, social, muito além das técnicas e instrumentais. Assume um compromisso com a justiça social, busca potencializar a igualdade econômica, social e educacional. Por isso, o trabalho dos professores nunca é neutro, ao acaso, mas transcorrido por compromissos e imbuído de intencionalidades (SILVA, 1990). Na visão freireana:

Quem apenas fala jamais ouve; quem ‘imobiliza’ o conhecimento e o transfere aos estudantes, não importa se das escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada a ver com libertação nem democracia. (FREIRE, 1982, p. 30-31).

A prática educativa crítica, dialógica e democrática proposta por Freire implica reconhecer “o outro” como sujeito de conhecimento e de cultura, reconhecer no “outro” o direito de dizer a sua palavra e estabelecer ações concretas com “o outro”, permitindo a sua participação no processo educativo. Implica valorizar o saber dos alunos, desmitificando o poder do saber científico na educação escolar.

A prática da investigação, conforme Gianotten (1987), abandona as colocações acadêmicas tradicionais e concentra-se na tarefa

de dar respostas às necessidades sentidas e reais da comunidade. Esse fazer crítico suscita a reflexão da comunidade sobre sua situação e seus problemas.

Quando os alunos expressam livremente seu pensamento a ideologia que está presente e materializada na cultura do senso comum vem à tona. Isso requer que um novo fazer, comprometido e inserido em uma realidade concreta que busque se basear na denúncia das situações conflituosas e contraditórias, que pedagogicamente sejam explorados os limites e tensões epistemológicos dos paradigmas presentes nas falas e manifestações da comunidade, partindo de seus problemas e necessidades.

Dussel, na obra *Método para uma filosofia da libertação* (1986, p. 196), diz tratar-se de um método que “[...] parte do outro, de sua palavra, da revelação do outro e que confiado em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria [...]”.

Essa perspectiva organizacional pressupõe a participação efetiva dos sujeitos de toda comunidade escolar, especialmente alunos e professores, envolve um processo praxiológico permanente marcado por contínuas problematizações e sistematizações na busca de graus cada vez mais complexos e relacionais de conscientização e conjuntamente de intervenção crítica na realidade educacional a partir das experiências significativas vivenciadas.

Silva (2000, p. 11) afirma que quando os educadores tomarem consciência da necessidade de buscar os diferentes discursos e falas reveladoras das visões e concepções de mundo de todos os segmentos envolvidos, ao mesmo tempo que revela a necessidade da mudança das práticas educativas, promove o primeiro momento de reconstrução do currículo via abordagem temática, que visa à transformação almejada. Ou seja, o resgate das falas significativas dos alunos e da comunidade na perspectiva de se identificar os

limites explicativos e as respectivas concepções antagônicas reveladoras das contradições sociais correspondentes.

Por isso que todo limite explicativo representa uma síntese de falas significativas para a comunidade, no entanto, nem tudo que é significativo é possível desencadear um processo pedagógico crítico, logo, não se caracteriza como um limite explicativo.

O sentido da palavra é complexo, estando em constante mudança. Até certo ponto ele é único para cada consciência e para uma mesma consciência em circunstâncias diversas. Quanto a isso, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra adquire seu sentido na frase. A frase, entretanto, adquire seu sentido somente no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, e o livro no contexto das obras completas do autor. Em última instância, o verdadeiro sentido da palavra é determinado por tudo aquilo que, na consciência, se relaciona com o que a palavra expressa. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Para Freire, é óbvio que a busca do conteúdo programático é o ponto de partida do diálogo.

[...] entende que tais conteúdos não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos isoladamente. Conhecer, previamente, as aspirações, o nível de percepção dos educandos, sua visão de mundo, é exigência da natureza dialógica da educação. [...] Isto supõe uma pesquisa através do qual encontramos o ‘tema gerador’¹. (DAMKE, 1995, p. 84-85).

De acordo com Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, este é o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus temas geradores. O que se pretende investigar não são os homens, mas o seu pensa-

mento-linguagem à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”. A superação das “situações-limites”, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”. Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens. Não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” da época. Frente a este “universo” de temas que dialeticamente se contradizem, os homens tomam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança.

Os Temas Geradores, portanto, estão presentes nas falas da comunidade; são o limite de compreensão que a comunidade possui de sua realidade; apresentam-se de uma forma estanque (limítrofe); sua vivência e concretude permitem soluções isoladas e pontuais; é privilegiado pela dimensão do existencial (do ser); pedagogicamente pode ser considerado como interfaces entre conhecimentos e saberes; é eminentemente qualitativo; epistemologicamente pode ser reduzido a partir dos conhecimentos das diferentes áreas; seria o ponto de partida para a organização dialógica da programação.

Para Antônio Fernando Gouvêa da Silva, a escolha dos “temas geradores” se dá com base na discussão das possíveis situações significativas, considerando:

O limite explicativo que a comunidade possui para tais

situações; o entendimento dos/as educadores/as sobre eles/as; as análises e as relações que os educadores/as estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento e, como tais, os temas refletem um contexto amplo da estrutura social. É assim que se concretiza esse processo de ‘redução temática’. (SILVA *apud* FREIRE, 2001, p. 36).

O que aprendemos não pode estar isolado, deslocado do real, deve estar contextualizado no tempo/espaço, no uso sociocultural que dele é feito, ou seja, na busca de significados. Nessa perspectiva, o significado jamais será definitivo, e sim resultado de construções/reconstruções coletivas, históricas, sujeitas a sucessivas análises.

Nesse processo, a realidade imediata vai sendo inserida em totalidades mais abrangentes, a fim de mostrar que a realidade local, existencial, não está solta no espaço, em um vazio político e social. Entende Freire (1980) que, ao optar pelo conhecimento acumulado, necessário à compreensão da realidade, o educador pode aprofundar a pesquisa daquele conhecimento e selecionar os conteúdos numa perspectiva fundamentalmente nova.

Essa concepção de currículo como prática sociocultural significativa procura, por intermédio dessa problematização das falas, trazer à tona os diferentes conflitos observados na comunidade e na escola que muitas vezes se encontram mascarados ou reprimidos, caracterizando-se agora também como currículo dos conflitos concebidos como situações-limites, carentes de superações. “Para realizar a humanização que supõe a eliminação da opressão desumanizante, é absolutamente necessário transcender as situações-limite nas quais os homens são reduzidos ao estado de coisa.” (FREIRE, 1980, p. 29-30).

À medida que o senso comum e o conhecimento científico falam da realidade imediata na qual os indivíduos estão inseridos,

por meio do diálogo se pode apreender e se apropriar dos conhecimentos científicos problematizando o senso comum, possibilitando transitar entre os dois universos de conhecimentos, e repensar ou reconstruir suas visões em relação aos limites apresentados e manifestados.

Abordar o conhecimento científico sem considerar o senso comum leva os indivíduos a decorarem simplesmente o novo conhecimento e continuar a pensar e a agir somente a partir deste. Contemplar a realidade somente a partir do senso comum nega aos indivíduos a oportunidade de acesso à maneira de pensar que tem sido base para a construção da sociedade contemporânea.

Considerar o relacional e o estrutural situa a escola e o currículo na totalidade das relações sociais. Traz uma visão de homem concreto, histórico, situado no tempo e não uma abstração teórica homogênea. Reconhece a existência dos conflitos e trabalha com eles, questionando o consenso normativo e intelectual.

Sendo o conhecimento um processo alcançado pelo diálogo, o professor necessitaria ensinar a perguntar dentro da cotidianidade, das necessidades e contradições concretas dos alunos. A construção de um currículo crítico com sua busca da concreticidade encontra resposta na cotidianidade do aluno, na cultura de que é portador, como um caminho para a construção do conhecimento que seja transformador da realidade.

O currículo é assumido como o conjunto de práticas socioculturais que, de forma explícita ou implícita, consciente e intencional, ou incorporada de maneira acrítica, inconsciente, se inter-relacionam nas diferentes instâncias e momentos do espaço/tempo escolar, assume uma intervenção pedagógica emancipatória na prática educativa convencional, na probabilidade de um currículo que parta do conflito para tornar-se significativo e contextualizado.

O conteúdo escolar passa a ser uma consequência da análise da realidade uma vez que os conflitos não estão restritos às representações culturais, “[...] mas como paradigmas de percepção social que estabelecem uma organização lógica para as práticas sociais, detentores de uma epistemologia sociológica.” (SILVA, 2000, p. 13). Tais conteúdos necessitam proporcionar uma ruptura nas visões de mundo do aluno. Consequentemente, se por um lado explicitam-se os limites explicativos da comunidade, por outro lado exige perguntar-se quais deverão ser os tópicos abordados para “desembaraçar” as visões, aclarando-as das contradições sociais e reconstituindo concepções sobre os contextos vividos.

Cabe, portanto, ao grupo de professores selecionar, de acordo com os aspectos relacionados, os recortes dos conhecimentos a serem trabalhados nas programações. Os conhecimentos selecionados necessitam então serem distribuídos nas diferentes áreas do conhecimento segundo as necessidades que as abordagens demandam. Essa distribuição se efetivará a partir de uma negociação entre o coletivo dos educadores. Na relação entre realidade local e contextos mais amplos é que o saber, historicamente organizado, fará parte dos conteúdos programáticos e será colocado a serviço dos seres humanos e da transformação da realidade.

Nesse processo, portanto, procura-se ressignificar e devolver à prática sociocultural seu caráter de humanização coletiva, desencilhando-a de seu papel alienador.

Tal processo de construção curricular requer registrar as diferentes concepções de mundo e organizar de forma sintética e concreta o conhecimento, além de sintetizar discussões nos diferentes momentos de análise da realidade problematizada. De acordo com Silva:

Essa representação é feita pela rede temática, que procura representar de forma relacional o diálogo entre as diferentes concepções dos sujeitos envolvidos na construção da prática educativa como prática social, caracterizando-se como um processo que busca compreender historicamente as imbricações entre as práticas socioculturais e econômicas observadas em uma realidade concreta, a partir de uma análise balizada por sucessivas totalizações. (SILVA, 2000, p. 15).

O principal objetivo nessa redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadãos detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência. Essa rede de relações organizada metodologicamente se constitui em mapa pedagógico para o educador orientando o diálogo em sala de aula. Parte-se do micro para a representação da macroestrutura social contemplando a dimensão local e global sobre a realidade vivida, percebida e concebida.

O currículo deixa de ser um rol de conteúdos preestabelecidos e passa a ser assumido como as práticas socioculturais que coletivamente são construídas pelos diferentes sujeitos sócio-históricos inseridos em determinados contextos da realidade; que fazem escolhas, que planejam, que organizam e desenvolvem fazeres que se materializam em uma ou outra concepção de sociedade e de mundo.

Currículos construídos coletivamente a partir de um projeto pedagógico democrático objetiva transformar o espaço social escolar, arquitetando as unidades possíveis, elucidando a diversidade. Uma prática social e histórica, entre diferentes teias de significados, detentoras de culturas que possuem especificidades, fundamentadas em uma epistemologia social construída de momentos – de continuidades e de rupturas –, intencional e comprometida com concepção de homem e de mundo, e com interesses

sociais, econômicos, étnicos e de gênero, que tradicionalmente estiveram implicados com a hegemonia e com a ideologia de classes e de grupos detentores do poder e, por conseguinte, passível de mudanças a partir da análise de seus conflitos e contradições e da ação de seus sujeitos históricos.

A escola deixa de ser um espaço de opressão sociocultural e de alienação, seletivo e canalizador dos sentidos e significados hegemonicamente instituídos e inertes, para tornar-se um espaço de construção coletiva da resistência instituidora e organizadora de práticas críticas e emancipatórias, comprometidas com uma nova ordem sociocultural e econômica, ética e democrática.

Essa proposta curricular humanizadora vem evidenciando que somente uma escola cuja prática esteja embasada em princípios democráticos de acesso aos bens e na garantia da diversidade e do diálogo sociocultural arraigado na construção crítica do conhecimento e na justiça social pode contribuir para a formação conscientizadora de sujeitos históricos comprometidos com a transformação em busca da unicidade social almejada.

Na perspectiva desta concepção de educação, aprender é atributo de sujeitos, e não de objetos. Portanto, só aprende quem participa, age, interage, pois:

Conhecer na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer... Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é como

sujeitos e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é 'enchido' por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende. (FREIRE, 1987, p. 27-28).

Alfabetização, letramento e conscientização

É função do ensino subsidiar o aluno para uma mudança de consciência na leitura da realidade onde se insere. Isso requer desenvolver habilidades e conhecimentos que, através de rupturas com o senso comum, possibilitarão a compreensão/apreensão do processo de construção do conhecimento universal e a reflexão e ação sobre o mundo em que vive, quer das relações com outros indivíduos, quer destes com o meio natural e tecnológico.

Nesse contexto, a conscientização adquire relevância. Entretanto, o termo conscientização, muitas vezes, foi mal interpretado e reduzido a mera tomada de consciência da realidade sem a correspondente ação transformadora.

Se a conscientização indica o processo de inserção crítico dos seres humanos na ação transformadora da realidade, ligam-se a ela duas tarefas fundamentais: desmistificar a realidade e agir sobre ela para modificá-la. Portanto não pode prescindir da ação, porque alcançar um conhecimento crítico da situação opressora na qual estamos inseridos nem sempre é suficiente para libertar. (DAMKE, 1995, p. 97).

Assim, só à medida que o ser humano, integrado em seu contexto, reflete sobre ele e se compromete com as possibilidades, chega a ser sujeito, podendo constituir-se e constituir também a história. “No ato mesmo de responder aos desafios que lhe representa seu contexto de vida, o homem se cria, se realiza como sujeito, por que esta resposta exige dele reflexão, crítica, invenção, eleição, decisão, organização, ação.” (FREIRE, 1980, p. 37).

Deste modo, o sujeito aprende quando é ativo e é ativo quando interage com seu mundo, toma consciência da realidade e atua sobre ela com o intuito de transformá-la. Neste sentido, a aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais ativo for o educando nas situações pedagógicas propostas. Nas palavras de Freire (1987, p. 67), “[...] trata-se da ‘práxis’, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.”

Assim, os sujeitos que dialogam se recusam a posições dogmáticas e se abrem ao outro, ao novo. Admite-se que, na familiaridade, há coisas a ver, a dizer, a descobrir; por isso, estão sempre prontos a rever o estabelecido.

Nessa perspectiva, em *Pedagogia do Oprimido* (1981, p. 79), Freire afirma: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.”

Segundo Damke (1995, p. 78), “[...] desencadear a atividade intelectual do sujeito é desafiá-los a penetrarem em níveis cada vez mais profundos e mais amplos do saber, a fim de encontrarem as respostas necessárias às questões que se colocam, é uma das principais funções do diálogo.”

Cada vez mais nossa sociedade valoriza práticas de uso da leitura, da escrita e do conhecimento sistematizado. Dessa forma, o sujeito se vê inserido em um contexto, que, segundo Charlot, significa

[...] ver-se submetido à obrigação de aprender. Aprender para construir-se, em um triplo processo de ‘hominização’, de singularização, de socialização. Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda a parte. Nascer, aprender, é entrar em um conjunto de relações de processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, que é o mundo, quem são os outros. (CHARLOT, 2000, p. 53).

A busca do saber pelos sujeitos é marcada por essa “*obrigação social de aprender*”, uma vez que vivemos em uma sociedade que valoriza a cultura letrada, na qual o termo “analfabeto” acabou assumindo um significado eminentemente pejorativo, definindo o sujeito pela sua distância com relação ao saber letrado valorizado socialmente, e não pelos conhecimentos que domina.

Hoje, no entanto, novos significados vêm sendo relacionados a esse termo, sendo que analfabeto não é quem não sabe ler e escrever, mas também aquele que, sabendo, é incapaz de compreender ou redigir um texto com determinadas características.

Desse modo, à medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada no saber escrito, não basta apenas aprender a ler e escrever, é necessário incorporar a prática da leitura e da escrita. Para nomear esse novo fenômeno surgiu a palavra letramento. Ser letrado é ir além de ser alfabetizado, é tornar-se cognitivamente diferente, ou seja, o sujeito se apropria de novas formas de pensar e interagir com esse mundo letrado (SOARES, 2003).

Ao pensarmos as práticas escolares de letramento é preciso salientar que nesse processo recebemos jovens e adultos – que mesmo não tendo frequentado a escola, ou quando pouco escolariza-

dos, participam de atividades interativas com o mundo letrado, o que os torna portadores de conhecimentos sobre a escrita. O *saber fazer* “ler e escrever” é um meio de inclusão do sujeito no processo de letramento, enquanto forma de participação coletiva.

A linguagem potencializa ou anula o ser humano. Quem se expressa se faz presente no mundo, deixa sua marca no mundo. Quem foi calado acredita que só pode se comunicar por meio da linguagem do outro. Os educandos da EJA são, geralmente, inseguros, construíram uma imagem desvalorizada de si. Paulo Freire afirma que na sua relação com o mundo os sujeitos oprimidos quase sempre não se percebem como quem conhece, descrendo de si mesmos, assumindo uma característica de autodesvalia. Esse sentimento de baixa autoestima, confirmado nas afirmações “Eu não sei falar”, “Eu não sei escrever”, faz com que o educando acredite que é um cidadão de segunda classe que não merece um bom emprego, uma boa remuneração, um bom lugar na sociedade. Essa visão se reproduz em função da ausência de análise da realidade histórica, social, cultural e econômica em que este sujeito está inserido.

Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação do estudante, que é responsabilidade da escola. Neves nos faz refletir sobre o que significa a tarefa de ensinar.

Ensinar é dar condições ao aluno para que ele se aproprie do conhecimento historicamente construído e se insira nessa construção como produtor de conhecimento. Ensinar é ensinar a ler para que o aluno se torne capaz dessa apropriação, pois o conhecimento acumulado está escrito em livros, revistas, jornais, relatórios, arquivos. Ensinar é ensinar a escrever porque a reflexão sobre a produção do conhecimento se expressa por escrito. (NEVES, 2006, p. 15).

Nós professores, em vez de nos limitarmos a reclamar que os alunos não tem o hábito de leitura, devemos oportunizar que todos descubram que ler é uma atividade interessante, que nos proporciona prazer, diversão, conhecimento. Textos de todos os tipos devem ser postos à disposição dos alunos para que o exercício da leitura os transforme em leitores.

Neste contexto, para Soares (1998), quando o sujeito é capaz de interpretar, divertir-se, seduzir, sistematizar, confrontar, induzir, documentar, informar, orientar-se, reivindicar e garantir a sua memória, este se abarca do efetivo uso da escrita, garantindo-lhe uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Assim, para que o sujeito conquiste seu espaço na sociedade, deve ir além dos conhecimentos das letras, ter a possibilidade de uso efetivo de um conhecimento que o possibilite nas formas de expressão e comunicação, em um determinado contexto cultural. Esse é um ponto de suma importância para aqueles que pretendem se despojar dos restritos, e incisivos, conceitos em que a alfabetização é estabelecida em termos mecânicos e funcionais.

A sala de aula é o lugar da criação de vínculo com a leitura. Os professores em trabalho interdisciplinar promoverão a leitura de textos que devem ser aprofundados a partir da descoberta de muitos sentidos no texto.

A mesma palavra ou a mesma imagem podem provocar percepções distintas a depender de quem as vivencia ou da situação em que são vivenciadas.

A EJA, como espaço onde se trabalha com as mais variadas linguagens, pode criar condições para que todos os indivíduos desenvolvam seus potenciais criativos. Devemos trabalhar com as linguagens verbais e não verbais, possibilitando a ampliação

da capacidade de comunicação dos educandos. Como a realidade pode ser conhecida por intermédio dessas linguagens, quando não as contemplamos na prática pedagógica, impedimos que os educandos conheçam aspectos importantes da realidade. Hoje, a escola não produz somente analfabetos na língua escrita, mas também analfabetos nas linguagens não verbais. Quem não tem contato com a linguagem escrita, desconhece uma parcela da realidade, mas não mais do que quem desconhece a linguagem pictográfica. Cada um estaria cego em relação a formas diversas de leitura do mundo.

Esta leitura de inserção do aluno no universo da cultura letrada desenvolve a habilidade de dialogar com os textos lidos, por meio da capacidade de ler em profundidade, interpretar textos, reestruturar e produzir novos textos significativos para a formação da cidadania.

Da mesma forma, os professores em trabalho interdisciplinar, ao entender a necessidade do sujeito estar engajado como ser atuante na sociedade, devem privilegiar a utilização da escrita nas diversas atividades pedagógicas – escrita que corresponda às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nossos alunos devem ter oportunidades para que escrevam textos significativos. Assim, descobrirão que são capazes de escrever para dizer a sua palavra, para falar de sua gente, para contar a sua história, para falar de suas necessidades, anseios, projetos de uma vida melhor. Para isso, cada professor em sala de aula vai vincular – através da produção escrita – conteúdos específicos das áreas com a realidade dos alunos, solicitando-lhes que escrevam sobre aspectos de suas vidas, propondo que esses textos sejam lidos para os colegas e discutidos em sala de aula. Os professores orientarão a reescrita desses textos para que o aluno diga com mais clareza e precisão o que quer dizer.

Neste sentido, o professor deve conscientizar-se de que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: falado ou escrito, inserido em uma unidade de sentido que estabeleça uma determinada situação discursiva.

Escrever foi muito percorrido por Paulo Freire com a ideia de que o ser humano possui, de alguma forma, níveis de conhecimento, antes de conhecer as letras:

O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente, os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (FREIRE *apud* DONALDO, 1990).

Esta é uma condição que faz do homem um sujeito, sempre em interação, partilhando o mundo com os outros. Para isso, faz-se necessário que o sujeito “[...] se aproprie do mundo e construa a si mesmo, se eduque e seja educado.” (CHARLOT, 2000, p. 49).

Considerações finais

Ao concluirmos este artigo, reafirmamos a importância dos educadores apresentarem conscientemente compromisso social e político na prática pedagógica. Não há educação e práticas neutras, isoladas, pois, de forma consciente ou inconsciente, exercemos nossa ação educativa. As propostas educacionais pautam-se por projetos sociais e políticos mais amplos, e, nós educadores, precisamos saber discernir entre uma e outra proposta, seja para legitimação e manutenção da atual estrutura social, seja para a

superação e transformação da atual estrutura social. Na prática escolar podemos possibilitar, por intermédio dos conhecimentos, o envolvimento dos alunos na transformação social, conhecimentos estes que não devem ser decorebas, práticas mecânicas e repetitivas, bem como não devem mais ser trabalhados soltos e desarticulados da realidade e da vida dos alunos, sem a relação entre teoria e prática, pois os sujeitos aprendem quando são ativos e são ativos quando interagem com o que está sendo trabalhado.

É função do ensino subsidiar o aluno para uma mudança de consciência na leitura da realidade onde se insere. E isso implica em desenvolver habilidades e conhecimentos que, muito além da codificação, decodificação da leitura e da escrita, ou seja, do letramento, através de rupturas com o senso comum, possibilitarão a compreensão/apreensão do processo de construção do conhecimento universal, a reflexão e ação sobre o mundo em que vivem, quer das relações com outros indivíduos, quer destes com o meio natural e tecnológico.

Esse compromisso dos educadores com o conhecimento significativo, crítico e transformador, também pressupõe um trabalho interdisciplinar entre o coletivo de professores. Não é no isolamento que romperemos as limitações da fragmentação das áreas do conhecimento, produzida historicamente e nos apresentada como algo pronto, natural, uma verdade imutável, fazendo com muitas vezes nos sintamos incapazes de pensar e fazer diferente. Assim, acreditamos que só é possível superar essa fragmentação em um fazer interdisciplinar e na relação entre teoria e prática, que parte dos limites de compreensão epistemológico dos alunos, que dialoga, transita e problematiza o que se apresenta no nível do senso comum, para de posse de novos conhecimentos, novos conceitos interferir na realidade cotidiana.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DAMKE, Ilda Righi. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUSSEL, E. **Método para uma filosofia da libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____; DONALDO, Macedo. **Alfabetização**: leitura da palavra leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **Estado e educação popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

GIANOTTEN, Vera; WIT, Ton de. Pesquisa participante em um contexto de economia camponesa. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues

(Ed.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 7. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Três questões sobre desenvolvimento conceitual. In: _____; Marcos Barbosa de (Orgs.). **Investigações cognitivas**: conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 55-64.

SEVERINO, A. J. O compromisso dos educadores com o interdisciplinar: a exigência da teoria e da prática. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa. A formação na práxis da educação popular. **Revista do Seminário Nacional de Educação**, Caxias do Sul, abr. 2000.

_____. Pedagogia como currículo da práxis. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2001.

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula**. São Paulo: EPU, 1990.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr./ 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2013.

Notas

* Mestranda em Educação, linha de história e historiografia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Pedagoga técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Santa Catarina, *Campus* Chapecó. E-mail: <leusafatima@gmail.com>.

¹ A expressão Tema Gerador, na teoria freireana, refere-se a temas que levam à criação, à produção, à fecundação de algo novo. Trata-se de conteúdos ligados às condições existenciais dos educandos, de sua visão cultural e de suas crenças.