

**AFETIVIDADE E LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

EJA



EDITORA AFILIADA

Coordenador Editorial de Educação:
Marcos Cezar de Freitas

Conselho Editorial de Educação:
José Cerchi Fusari
Marcos Antonio Lorieri
Marli André
Pedro Goergen
Terezinha Azerêdo Rios
Valdemar Sguissardi
Vitor Henrique Paro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Afetividade e letramento na educação de jovens e adultos EJA
/ Sérgio Antônio da Silva Leite , (org.). – São Paulo : Cortez, 2013.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-249-2021-9

1. Afetividade 2. Educação de adultos 3. Educação de jovens
4. Letramento I. Título.

13-02775

CDD-374

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação de adultos e jovens 374
2. Educação de jovens e adultos 374

SÉRGIO ANTÔNIO DA SILVA LEITE
(ORG.)

AFETIVIDADE E LETRAMENTO
NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

EJA

1ª edição

3ª reimpressão

 **CORTEZ**
EDITORA

AFETIVIDADE E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA
Sérgio Antônio da Silva Leite (Org.)

Capa: de Sign Arte Visual

Preparação de originais: Jaci Dantas

Revisão: Marcia Nunes

Composição: Linea Editora Ltda.

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales



Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

© 2013 by Sérgio Antônio da Silva Leite

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo – SP

Tel. (11) 3864 0111 Fax: (11) 3864 4290

E-mail: cortez@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil — maio de 2024

Sumário

Sobre os Autores	7
Prefácio	
<i>Sonia Giubilei</i>	9
Apresentação	13
Afetividade e letramento na alfabetização de adultos	
<i>Sérgio Antônio da Silva Leite</i>	19
Algumas considerações sobre a EJA	22
Minha aproximação com a Educação de Adultos.....	25
A superação do modelo cartilhesco de alfabetização	28
A questão do letramento no processo de alfabetização	34
A afetividade no processo de alfabetização	46
Considerações finais	57
Referências bibliográficas	59
Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica	
<i>Daniela Gobbo Donadon Gazoli</i>	63
Por que pesquisar a dimensão afetiva em EJA?.....	66
A proposta da pesquisa.....	68
Sobre a pesquisa: construindo caminhos	69
A turma de EJA: multisseriada, multi-idades, multidificuldades.....	71
Caracterização dos alunos: trajetórias múltiplas	71

A escola e seu significado para o aluno adulto	74
Características do aluno adulto: um sujeito ativo.....	75
Quem era a professora	79
As práticas pedagógicas.....	84
Os impactos das práticas pedagógicas.....	102
Para encerrar.....	107
Uma palavra final	110
Referências bibliográficas	111

Relação entre práticas pedagógicas e práticas de letramento em EJA

<i>Flávia Regina de Barros</i>	113
A pesquisa.....	117
Inserção na sala de aula	119
A coleta de dados.....	120
Os resultados	123
Uma história de sucesso.....	124
Mediação docente e seus impactos no aluno de EJA	148
Considerações finais	162
Referências bibliográficas	164

Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento: relato de uma professora-pesquisadora

<i>Lucia Maria de Santis Barella</i>	167
De quem estamos falando? A professora-pesquisadora	168
Os alunos-sujeitos	169
Bases teóricas — Quem são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos?	170
Linguagem e gêneros textuais	172
Mediação e afetividade	177
A coleta de dados.....	184
A prática pedagógica: descrição dos procedimentos e resultados obtidos.....	185
O trabalho realizado com a ortografia	218
Os diários de leitura e escrita.....	220
Considerações finais	221
Referências bibliográficas	230



Da esquerda para a direita: Flávia, Lucia, Sérgio e Daniela

Sobre os Autores

Daniela Gobbo Donadon Gazoli

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas — Unicamp (2009). Realizou intercâmbio acadêmico na Espanha, focando seus estudos na Educação de Adultos e Desenvolvimento Humano, na Universidad Complutense de Madrid — UCM. Trabalhou como professora de educação básica na rede pública da Prefeitura de Sumaré (SP). Em 2007, iniciou seus estudos como pesquisadora no Grupo do Afeto, inserido no grupo de pesquisa ALLE — Alfabetização, Leitura e Escrita. Participou de congressos e publicou artigos para divulgação de suas pesquisas sobre Educação de Jovens e Adultos. Em 2011, iniciou o Mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp, participando do Programa de Estágio Docente da instituição, em 2012 e 2013. Atualmente é bolsista de Mestrado, em regime de dedicação exclusiva, pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo — Fapesp.

E-mail: danidonadon@gmail.com

Flávia Regina de Barros

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas — Unicamp, 2005. Mestre em Educação (2011) e doutoranda na Faculdade de Educação da Unicamp. Foi professora do Ensino Fundamental na rede estadual por seis anos e coordena-

dora pedagógica na rede particular de ensino de Amparo (SP) por dois anos. Atualmente, trabalha como diretora de escola na rede municipal de Amparo (SP). Como pesquisadora, iniciou com o Grupo do Afeto (parte do grupo de pesquisa ALLE — Alfabetização, Leitura e Escrita, na FE/Unicamp) sobre questões relacionadas com a mediação pedagógica, afetividade e letramento. Publicou artigos e capítulos produtos de suas pesquisas, relacionados a estes temas.
E-mail: fla.prof@gmail.com

Lucia Maria de Santis Barella

Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas — Unicamp. Especialista em Psicopedagogia pela Universidade São Francisco (USF). Mestre em Educação pela Unicamp. Trabalhou na rede particular de ensino de Campinas, de 1997 a 2000, lecionando para crianças de 1º, 2º e 4º anos. Foi professora de jovens e adultos, do 2º ao 5º ano, no Centro Estadual de Educação Supletiva “Paulo Decourt” (CEES) — Unicamp, de 2001 a 2004. Trabalha, desde 2000 como professora de jovens e adultos na Fundação Municipal para Educação Comunitária (Fumec), onde também atuou como assistente de coordenação e diretora.
E-mail: luciassantis@yahoo.com.br

Sérgio Antônio da Silva Leite

Psicólogo. Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp (FE/Unicamp), a partir de 1984. Desde 1970, desenvolve e orienta estudos e pesquisas sobre a questão da Alfabetização Escolar. Nas décadas seguintes, publicou *Alfabetização — Um projeto bem-sucedido* (1981), *Preparando a Alfabetização* (1984) e *Alfabetização e Fracasso Escolar* (1988), todas pela Editora Edicon. Atualmente é membro do grupo de pesquisa ALLE — Alfabetização, Leitura e Escrita, na FE/Unicamp, onde organizou o Grupo do Afeto, que vem desenvolvendo pesquisas sobre o tema da Afetividade no processo de mediação pedagógica. Nesse período, organizou *Alfabetização e Letramento* (Komed, 2001) e *Afetividade e Práticas Pedagógicas* (Casa do Psicólogo, 2006). Autor de *Alfabetização e Letramento* (Summus, 2010, coautoria). Foi diretor da Faculdade de Educação da Unicamp, no período 2008 a 2012. Foi conselheiro, por duas gestões, do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/SP) e do Conselho Federal de Psicologia (CFP).
E-mail: sasleite@uol.com.br

Prefácio

O livro *Afetividade e Letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, coordenado pelo professor dr. Sérgio Antônio da Silva Leite, apresenta um conjunto de textos muito bem integrados, tendo como foco principal as questões da afetividade e do letramento.

Os educadores da EJA buscam avidamente leituras que lhes possibilitem melhor entender o processo educacional com esses educandos, uma vez que a grande maioria não recebeu, em sua formação acadêmica, um preparo que lhes desse um suporte teórico como garantia de um trabalho mais adequado, principalmente em se tratando de adulto. Assim, um trabalho como este vai suprir uma lacuna que perdura já há algum tempo no Brasil.

A afetividade é um marco para compreender o fazer pedagógico, permitindo entender os sucessos e fracassos do relacionamento educador-educando, podendo, certamente, fazer com que as dificuldades do momento não sejam intransponíveis, como de imediato pode parecer. Um conhecimento mais detalhado do educador sobre essa temática pode lhe dar suporte para auxiliar o adulto a encontrar os caminhos que lhe permitam continuar no processo de aprendizagem e não abandoná-lo por desesperança.

Considero a leitura desta obra obrigatória para todos aqueles que desejam enveredar para uma área pouco valorizada. Por isso, uma produção acadêmica como esta demonstra o respeito e o compromisso dos autores em ajudar a tornar o caminho mais ameno, mais suave, mais compreensível a tantos quantos partam para um trabalho educacional

com o jovem e o adulto. Os leitores vão encontrar nos textos aspectos significativos que formam um corpo de conhecimentos norteadores das ações pedagógicas em sala de aula.

O primeiro texto — “Afetividade e letramento na alfabetização de adultos”, de Sérgio Antônio da Silva Leite — nos brinda com análises esclarecedoras sobre alfabetização e letramento, pontuando ambos como indissociáveis. O autor inicialmente apresenta dados sobre o analfabetismo no Brasil, relacionando as regiões com maior gravidade e sua colocação com relação a alguns países, deixando patente a gravidade da situação, chegando a denunciar “a falta de uma política educacional para EJA”. Faz ainda um apropriado esclarecimento sobre Educação Permanente e Educação ao longo da vida para melhor entender as confusões teóricas que ainda hoje persistem. O texto aborda ainda outro aspecto que incorpora suas preocupações, já apontadas no título, que é o da afetividade, tema hoje buscado pelos educadores que trabalham com EJA, para entender melhor o processo educacional do adulto. É um tema recente, na pouca produção acadêmica, razão pela qual a literatura produzida no século XX deixou uma lacuna, dificultando aos que trabalham com o adulto entender a relação educador/educando.

O texto “Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica”, de Daniela Gobbo Donadon Gazoli, trabalha a questão da afetividade buscando dimensioná-la nas práticas pedagógicas vivenciadas em sala de aula. Aqui também o texto, tanto quanto o anterior, contribui para um maior enriquecimento do professor, já que lhe permite acompanhar o trabalho educacional de uma professora de EJA selecionada para uma pesquisa desenvolvida pela autora. O presente texto tem a felicidade de abordar a temática da afetividade para o sucesso da aprendizagem em sala de aula, na mediação de um professor comprometido, competente e solidário com aqueles desejosos de estudar e aprender em uma escola em que, se motivados, transmita o verdadeiro sentido de uma instituição escolar.

O tratamento dado ao texto é de uma fluidez cuja linguagem leva o leitor a embevecê-lo nas descobertas que os sujeitos da pesquisa

proporcionam à pesquisadora, a qual tão bem soube tratar teoricamente seus resultados.

Esse procedimento vai levar os leitores do presente trabalho a descobertas valiosíssimas para uma boa atuação em sala de aula, uma vez que grande parte dos educadores de EJA não recebeu a formação adequada para desenvolver suas atividades educacionais com a especificidade que esses educandos necessitam.

A justeza dos comentários, as análises apropriadas e o referencial teórico de apoio fazem deste texto leitura obrigatória para tantos quantos desejam enveredar-se no estudo e conhecimento do fazer pedagógico consciente e politicamente correto.

O texto “Relação entre práticas pedagógicas e práticas de letramento em EJA”, de Flávia Regina de Barros, focaliza, entre outros aspectos, a importância do trabalho docente para o sucesso do aprender a ler e a escrever. Igualmente é um texto de relato de experiência desenvolvida com educandos adultos através das atividades de observação e de entrevistas. As análises realizadas dos depoimentos dos sujeitos foram muito ricas e detalhadas, o que permitiu concluir que a forma adotada pela professora da turma auxiliou sobremaneira a que os adultos superassem seus medos e bloqueios na aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto, as dimensões afetiva e de mediação, selecionadas pela autora, facilitaram o entendimento do leitor na função significativa que deve ter um professor que se disponha a realizar um trabalho educacional na EJA, e digo, mais especificamente, com o adulto. Portanto, um professor disponível, presente na sala de aula ou fora dela, constitui elemento marcante e motivador para fazer com que o adulto tenha prazer em ir para a escola, pois confia que alguém, na sala de aula, o está esperando para novas aprendizagens, fundamentadas nos gêneros textuais. O trabalho de Flávia permitiu visualizar essa descoberta, rica, envolvente e profundamente pedagógica.

O texto “Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento: relato de uma professora pesquisadora”, de Lúcia Maria de Santis Barella, trabalha igualmente as questões da afetividade, tecendo um rico quadro teórico de amparo à linha diretriz de seu raciocínio

sobre a afetividade. O minucioso caminhar da autora, levando seus alunos à aprendizagem da leitura e da escrita através da escolha de gêneros textuais elencados por todos os envolvidos no processo, permite ao leitor tomar conhecimento dos passos seguidos e verificar um resultado acolhedor pelos educandos. Possibilita, ainda, aos educadores que estejam atuando na EJA, equacionar a dimensão do trabalho, encontrando dicas para realizar atividades de leitura e escrita em um processo prazeroso de descobertas. O depoimento dado pelos sujeitos da pesquisa, no segundo momento, é a prova cabal de que, efetivamente, ocorreu a aprendizagem e a questão da afetividade foi o elo que permitiu a descoberta de um professor que constrói junto, que aceita e não reprime, que estimula e não destrói e que mostra que a verdadeira motivação para o encontro do conhecimento está na caminhada que se faz junto, na descoberta com o outro, solidário e amigo.

Enfim, congratulo-me com os autores não só pela iniciativa de socializar suas preocupações como de produzir um texto rico para a educação de jovens e adultos.

Professora Dra. Sonia Giubilei

Faculdade de Educação — Unicamp

Apresentação

Um dos aspectos do trabalho acadêmico que eu aprendi a valorizar após ter ingressado na Unicamp, em 1984, está relacionado com o processo de produção de conhecimento a partir de um projeto coletivo, assumido por um grupo de pesquisadores, envolvendo professores, orientandos ou alunos. Esta é uma perspectiva que tem balizado o meu trabalho na área da pesquisa desde então, mas que, na prática, também influencia as atividades das outras áreas de atuação docente: é comum que o envolvimento com a pesquisa sobre um determinado objeto de conhecimento determine as práticas do professor relacionadas ao ensino de graduação ou pós-graduação, além das atividades de extensão. Refiro-me a esta questão porque, antes de entrar na Unicamp, atuei basicamente em universidades particulares, onde as atividades de pesquisa dependiam apenas da ação isolada do professor. Nessas instituições, não havia a possibilidade de contratação de profissionais que se dedicassem ao ensino e à pesquisa — ganhava-se apenas em função das horas de ensino, ministradas na sala de aula. Assim, pesquisava-se em função de um curso de pós-graduação, visando às dissertações de mestrado ou teses de doutorado, ou porque os profissionais já apresentavam um vínculo de compromisso com a pesquisa e com a comunidade.

A contratação em regime de dedicação exclusiva possibilita essa grande vantagem: garantir as condições mínimas para que o professor possa desenvolver uma série de outras atividades, que possibilitem o aprofundamento do processo de produção do conhecimento. Com isso, pode sair da situação de trabalho isolado e criar as condições para a

formação de um grupo de pesquisadores, com um projeto de trabalho organizado, desenvolvido, avaliado e divulgado coletivamente. É o que tem sido caracterizado como grupo temático de pesquisa. É comum a existência de grupos temáticos formados por pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior.

Na minha história de vida acadêmica, esses grupos foram formados em diferentes momentos, em torno de objetos distintos, porém relacionados; contaram com a participação de alunos da graduação do curso de Pedagogia, de alunos do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, mestrandos e doutorandos, além de alguns professores de outras instituições universitárias — geralmente ex-doutorandos de nossos grupos. Todos vinculados ao grupo de pesquisa ALLE — Alfabetização, Leitura e Escrita — da Faculdade de Educação.

A organização e funcionamento desses grupos implicam um processo trabalhoso. É comum as atividades serem iniciadas com a formação de um pequeno grupo, formado por alunos convidados ou aprovados no programa de pós-graduação. Segue-se um período de estudos visando ao aprofundamento teórico, simultaneamente à discussão de possíveis projetos de pesquisa a serem desenvolvidos sobre o tema. Durante o desenvolvimento das pesquisas, o grupo continua reunindo-se, geralmente, numa frequência quinzenal, com leitura e discussão de textos, além dos respectivos projetos de pesquisa em andamento. Apesar disso, também são necessários encontros específicos entre o aluno pesquisador e o orientador, quando se discutem especificidades da pesquisa em andamento. É comum, nesse processo, a entrada de novos membros, sejam alunos da graduação ou da pós-graduação. Mas o que norteia o trabalho de todos é a perspectiva da pesquisa que cada membro vai desenvolver, a partir das contribuições grupais.

Nesse período, após ingressar na Unicamp, tive a oportunidade de vivenciar dois importantes períodos com grupos temáticos de pesquisa. O primeiro funcionou durante o segundo lustro dos anos 1990 e centrou o trabalho em torno dos conceitos de Letramento e Alfabetização. Havia orientandos de doutorado, mestrado e de iniciação científica, que estudaram inúmeros aspectos relacionados ao tema.

Uma síntese desses trabalhos pode ser encontrada no livro, por mim organizado, intitulado *Alfabetização e letramento*, lançado em 2001 pela Editora Komedi, de Campinas.

O segundo grupo teve seu funcionamento a partir de 2000 e se formou como uma extensão do grupo anterior, em torno do tema da Afetividade. Esse novo direcionamento ocorreu em função de vários projetos que foram propostos, visando ao estudo do processo de constituição do sujeito como leitor autônomo. Essas preocupações promoveram, inicialmente, um movimento de busca e fundamentação teórica sobre o assunto, o que possibilitou aos membros do grupo um novo mergulho na abordagem histórico-cultural, já assumida anteriormente, além do encontro com Henry Wallon, em função da sua teoria de desenvolvimento, que apresenta inúmeras aproximações com a abordagem vygotskyana. O grupo que se formou nesse período, mantido através de reuniões quinzenais, ficou conhecido como Grupo do Afeto. O produto desses trabalhos pode ser encontrado em uma nova obra, organizada também por mim, lançada pela Editora Casa do Psicólogo, de São Paulo, em 2006, intitulada *Afetividade e práticas pedagógicas*.

Deve-se esclarecer que a escolha da divulgação dos trabalhos através de livros não foi casual, mas consensual e coletivamente assumida. A questão, que se colocara por ocasião da elaboração do primeiro livro, referia-se a como atingir os educadores nas redes de ensino, ou seja, como possibilitar que os educadores tenham acesso ao conhecimento produzido pelo grupo. Dificilmente esses profissionais leriam nossas teses, dissertações e relatórios de pesquisa, depositados na biblioteca da Faculdade de Educação. Assim, optou-se pelo livro, com a ressalva de que, nos contatos que realizaríamos com educadores, em encontros, cursos e conferências, o material seria comercializado praticamente a preço de custo.

Agora, tenho o grande prazer de apresentar o terceiro livro, fruto dessa experiência acumulada, centrado na questão da Educação de Jovens e Adultos, especificamente nas temáticas da Afetividade e do Letramento relacionadas com esse nível de ensino. Trata-se de textos baseados em projetos de pesquisa, desenvolvidos por três jovens e

competentes pesquisadoras, que eu tive o enorme orgulho de orientar. O encaminhamento do processo de elaboração desta obra foi muito semelhante ao das duas anteriores: as autoras eram orientandas que já vinham participando do Grupo do Afeto, mas que direcionaram seus projetos para a EJA — Educação de Jovens e Adultos — basicamente por já apresentarem algum envolvimento com a educação de adultos, especificamente a alfabetização de adultos.

Penso ser desnecessário defender a relevância desta instância educacional, que ainda exige e espera uma completa regulamentação jurídico-educacional, embora se reconheça que houve grandes avanços, conceituais e pedagógicos, sobre o tema. Neste sentido, não posso deixar de citar uma experiência vivenciada que ilustra muito bem o descaso histórico com que a EJA foi tratada, durante muitos anos, aqui no Brasil. Durante 1989, participei como membro da Comissão Nacional do Ano Internacional da Alfabetização, juntamente com ilustres colegas educadores, entre eles o saudoso professor Paulo Freire. Em uma das reuniões da referida comissão, em Brasília, fomos convocados para uma conversa com o ministro da Educação. Nesse encontro, o ministro, perguntado sobre as políticas na área da Alfabetização de Adultos, respondeu que esta não era prioridade do governo federal, mesmo porque, com o tempo, essa população desapareceria, por motivos naturais... O espanto dos membros da comissão foi geral, sendo que as tentativas de argumentação mostraram-se inúteis. Percebe-se, portanto, por que foi necessário ainda um longo período de tempo e muita atuação política dos setores progressistas para que essas falsas e injustas concepções fossem superadas por ideias mais democráticas sobre a EJA.

Nos textos que se seguem, o leitor encontrará descrições de práticas pedagógicas, desenvolvidas em turmas de EJA, por experientes docentes que tiveram seu trabalho marcado pelo sucesso. São docentes que desenvolveram suas práticas de forma a possibilitar que os alunos, jovens e adultos, se constituíssem como leitores e produtores de textos, com condições de ampliar suas formas de participação social como cidadãos conscientes. São descrições, portanto, de práticas pedagógicas

que possibilitaram o aprimoramento do exercício da cidadania, pelos alunos envolvidos.

Tais pesquisas focaram essas situações através dos conceitos letramento e afetividade, cujas bases teóricas são apresentadas no primeiro capítulo. O primeiro conceito envolve a problemática do envolvimento dos alunos com as práticas sociais de leitura e escrita: não basta o domínio do código; é necessário envolver os alunos com as funções sociais desse código. Dois textos abordam as práticas pedagógicas que tinham esses objetivos: são os trabalhos de Flávia Regina de Barros e de Lúcia Maria de Santis Barella, sendo que esta atuou como professora e pesquisadora simultaneamente. O conceito de afetividade, por sua vez, foi abordado por Daniela Gobbo Donandon Gazoli, a partir do referencial teórico desenvolvido anteriormente pelo Grupo do Afeto. Este projeto possibilitou identificar, claramente, nas práticas desenvolvidas pela professora, todas as nuances e características que, provavelmente, possibilitaram contínuos impactos afetivos no processo de constituição da subjetividade de cada aluno em sala de aula. Tais práticas devem ter promovido um movimento positivo de aproximação entre os sujeitos e as práticas sociais de leitura e escrita — sabemos que este movimento é de natureza marcadamente afetiva.

Assim, a presente obra constitui-se como leitura obrigatória para todos os educadores, em especial aos que atuam com alunos jovens e adultos, além de ser necessária aos estudantes em processo de formação, nos cursos de Pedagogia e áreas afins. Mais do que um relato de experiências, no entanto, esta obra é fruto do esforço individual de cada autor e da vontade política coletiva desse pequeno grupo, sem a qual não se concretizaria. Assim, esses textos revelam o compromisso que os autores mantêm com a pesquisa, com o processo de formação dos educadores e com a luta por um sistema educacional mais democrático e competente para toda a população brasileira.

Sérgio Antônio da Silva Leite

Unicamp, agosto de 2012

Afetividade e letramento na alfabetização de adultos

*Sérgio Antônio da Silva Leite**

*Tu me ensinas, eu lembro.
Tu me dizes, eu esqueço.
Tu me envolves, eu aprendo.*

BENJAMIN FRANKLIN

Quando se analisam os dados históricos sobre a realidade socioeconômica no Brasil, observa-se que uma das características que marcam esse processo é a exclusão de uma imensa parcela da população. Segundo pesquisa do Datafolha,¹ 28% dos brasileiros são caracterizados como excluídos, ou seja, pertencentes à faixa socioeconômica mais baixa. Considerando-se ainda que 18% situam-se na classe média-baixa, imediatamente superior à anterior, pode-se afirmar que quase metade da população — 46% — sofre, em alguma dimensão, o processo de exclusão. Por exemplo, essas duas faixas da população estão, praticamente, ausentes dos índices de conclusão dos ensinos médio e superior.

* Doutor em Psicologia. Professor no Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Unicamp.

1. *Folha de S.Paulo*, edição de 22 de janeiro de 2012.

Focando a realidade educacional, o quadro não é diferente. Embora os dados mostrem que tem havido, historicamente, uma evolução positiva, segundo o PNAD² de 2010, o índice de analfabetismo na população de 15 anos ou mais é de 9,7%, o que corresponde a cerca de 14 milhões de cidadãos (em 2004, este índice era de 11,5%). Tal redução foi considerada, pelo próprio IBGE, como leve. Além disso, tais índices apresentam uma distribuição desigual: 29% na população mais pobre, 18,7% no Nordeste (contra 7% na região Sul), 28,7% no meio rural (contra 9,5% no meio urbano) e 34% na população com 60 anos ou mais (contra 7,4% na população de 10 a 19 anos).

Por outro lado, situando-se os índices de analfabetismo funcional — segundo critérios do IBGE, envolvendo os cidadãos com ao menos quatro anos de escolaridade — temos um quadro assustador: cerca de 20,3% da população situa-se no nível do analfabetismo funcional, o que corresponde a 36,2 milhões de brasileiros. Tais índices, obviamente, também apresentam uma distribuição desigual, considerando-se, principalmente, os fatores escolaridade, raça, idade, sexo e distribuição geográfica (30,8% no Nordeste contra 15% na região Sudeste).

Por iniciativa de duas organizações não governamentais brasileiras — o Instituto Paulo Montenegro, ligado ao IBOPE (Instituto Brasileiro e Opinião Pública e Estatística) e a Ação Educativa — foi elaborado o INAF — Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Ribeiro, 2003), que avalia os índices de alfabetismo³ da população adulta no Brasil. O INAF coleta dados em todas as regiões do país, através de entrevistas domiciliares anuais, aplicando testes e questionários que avaliam as práticas e habilidades de leitura, escrita e matemática, na população de 15 a 64 anos. Os dados são organizados em três categorias de letramento ou alfabetismo: alfabetizado rudimentar — indivíduo capaz de localizar informação simples em um enunciado muito curto; alfabetizado básico — quem consegue localizar uma informação explícita em textos curtos ou médios; alfabetizado pleno —

2. IBGE-PNAD: Programa Nacional de Amostragem Domiciliar.

3. No presente texto, alfabetismo e letramento são utilizados como sinônimos.

indivíduo que localiza mais de uma informação em textos mais longos, sendo capaz de comparar diferentes textos, localizar informações implícitas, estabelecer relações etc. Segundo dados do INAF de 2005, 7% das pessoas estavam na condição de analfabeto, 30% no nível de alfabetismo rudimentar, 38% no alfabetismo básico e 26% no alfabetismo pleno. Na área da matemática esses índices são, respectivamente, 2%, 29%, 46% e 23%. Os dados também demonstram que o aumento de escolaridade é o principal fator relacionado com o aumento nos índices de alfabetismo. Porém, questiona o critério de quatro anos de escolaridade como garantia de alfabetismo funcional, devido à enorme disparidade, quantitativa e qualitativa, existente na oferta de educação básica (Ribeiro, 2007).

Portanto, este conjunto de dados apresentados mostra que são imensos os desafios que se colocam, em especial, quanto aos índices de alfabetismo. Embora os números oficiais demonstrem que o analfabetismo vem caindo, deve-se lembrar que, no Brasil, esses índices ainda são muito elevados, comparando-se com os de outros países da América Latina. Por exemplo, o Chile apresenta 4,3% de analfabetos, o Uruguai tem 4%, enquanto que a Argentina apresenta 2,8%; dentre todos os países latino-americanos, perdemos somente para a Guatemala e para o Haiti, respectivamente com 31% e 42% de analfabetos.

Embora se observe uma lenta diminuição nesses índices, podemos afirmar, a partir dos dados oficiais, que no Brasil existe um processo de persistência do analfabetismo e, em especial, dos índices de alfabetismo funcional. Deve-se lembrar que os critérios utilizados pelo IBGE para considerar o indivíduo alfabetizado — ler e escrever bilhetes simples — e para o analfabeto funcional — ao menos quatro anos de escolarização — são extremamente frágeis em função das demandas de uma sociedade marcadamente grafocêntrica, como a nossa. Além disso, está se falando de um problema social que apresenta uma distribuição muito desigual: o analfabetismo é maior nas zonas rurais, nas regiões Norte e Nordeste, entre as mulheres, e crescentemente acentuado à medida que se considerem os níveis etários, com altíssimos índices na faixa dos 50 anos ou mais.

É este último aspecto que mais interessa focalizar no presente trabalho, uma vez que os textos apresentados nesta obra relacionam-se com o processo de alfabetização de jovens e adultos.

Algumas considerações sobre a EJA

*Sempre tive meu sonho de aprender a ler.
Agora posso viver este sonho...*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Embora não se pretenda, neste texto, realizar uma análise histórica sobre as políticas de alfabetização de adultos, algumas poucas considerações iniciais necessitam ser apresentadas:

a) Segundo Freitag (1977), a política educacional pós-64 previu, pelo menos, duas propostas relacionadas com a questão da alfabetização de adultos: criou o ensino supletivo, previsto na lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus, de 1971, com o objetivo básico de suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tinham conseguido concluir na idade própria; criou a Fundação Mobral, em 1969, como entidade mantenedora do programa de alfabetização, utilizando a técnica de alfabetização de Paulo Freire, mas de acordo com a ideologia do governo militar. Na prática, o ensino supletivo foi assumido pelo setor privado, período em que proliferaram os cursinhos particulares, geralmente de baixa qualidade, reservando-se ao Estado a realização dos exames de maturidade, que, efetivamente, não garantiam a qualidade da formação do aluno. O Mobral, por sua vez, continuou sob o controle do MEC, caracterizando-se muito mais como um instrumento de controle ideológico do Estado do que de formação do cidadão para o exercício de sua cidadania. Na realidade, toda a política desenvolvida pelo governo militar visava ao treinamento das classes subalternas para o mercado de trabalho, buscando atender as demandas crescentes do capital, através do instrumental básico considerado necessário: leitura, escrita e aritmética.

b) A partir dos anos 1970, a questão da educação de adultos continuou sendo discutida nos fóruns internacionais, sendo observadas diferentes concepções teóricas sobre o tema, dentre as quais duas merecem destaque. A primeira centrava-se na ideia da Educação Permanente, baseada na teoria do capital humano, segunda a qual o desenvolvimento dos países capitalistas avançados dependia, além dos investimentos do capital e do trabalho, da qualidade e preparo da mão de obra qualificada; ou seja, era uma proposta que visava à constituição de políticas educacionais na educação de adultos direcionadas para o atendimento das demandas da produção, isto é, para os interesses do capital. Mais recentemente, surge o conceito de Educação Continuada, que caracterizava a educação como direito humano, através de políticas desenvolvidas pelo Estado que garantissem processos educativos constantes. A Unesco, desde 1960, caracterizou-se como a instância que abrigou e incentivou a discussão internacional relacionada com a questão ao longo da vida. Neste sentido, realizaram-se inúmeras conferências internacionais, dentre as quais destaca-se a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990, em que são definidas e consensuadas as bases das políticas educacionais visando à educação para todos, das quais o Brasil foi um dos signatários. Entretanto, esses conceitos foram traduzidos de forma desvirtuada e empobrecida em inúmeros países em desenvolvimento, gerando, na realidade, o que se conhece como propostas neoliberais na Educação.

c) Atualmente, as ideias defendidas por grande parte dos teóricos e educadores, que atuam com adultos, centram-se na concepção de Educação Continuada, através da aprendizagem ao longo da vida — ALV. Este conceito caracteriza-se como uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, sendo entendido como um pressuposto para a resolução e enfrentamento dos desafios globais. Portanto, as propostas atuais, consideradas progressistas, reconhecem que o homem é um ser inacabado, devendo estar sempre em processo de formação, ou seja, deve aprender e educar-se, durante toda a vida, visando aos direitos humanos, em favor

de uma sociedade solidária e sustentável, o que significa que as políticas educacionais devem prever campos e espaços de educação para além da perspectiva escolar, sempre envolvendo novos temas, novos problemas e novos sujeitos. Haddad (2007) ainda lembra que a educação continuada deve ser construída através do diálogo entre educador e educando, deve ser crítica com relação aos conteúdos, reveladora da realidade, abordar temas universais e nacionais, mas relacionados com a cultura regional; enfim, deve ser uma educação voltada para a prática, sem desconsiderar os aspectos teóricos. Em síntese, esses seriam os princípios da educação ao longo da vida, que deveriam caracterizar a EJA — Educação de Jovens Adultos —, nos diversos países. Diferentemente do conceito de Educação Permanente, que visava apenas à formação profissional, a nova proposta para a EJA inspira-se, portanto, na ideia de Educação Continuada, concebida como formação para a vida e para o desenvolvimento humano, no seu sentido mais amplo.

d) Assim, no campo internacional, a EJA tornou-se uma instância de ensino complexa e diversificada. Entretanto, no Brasil, ela ainda é marcada pelo estigma do analfabetismo e pela história do fracasso e da exclusão escolar, sendo entendida como direito assegurado a todos que não tiveram oportunidade de frequentar e concluir seus estudos na idade apropriada — assim, é dever do Estado elaborar tal política, ou seja, apesar de o país ter participado das discussões sobre o novo conceito de Educação Continuada, na prática a política de EJA no Brasil é direcionada, basicamente, para atender as demandas que se constituem como subprodutos de uma escola excludente, marcada pelo fracasso de milhões de brasileiros. Deve-se, ainda, destacar que, neste século, o jovem passou a integrar essa agenda, o que significa uma ênfase na formação do jovem trabalhador, ou seja, observa-se um processo de juvenilização da EJA, voltado para a empregabilidade — tendência também observada em outros países da América Latina.

e) Entretanto, apesar de todo o avanço das ideias na esfera internacional, com claras repercussões no Brasil, não temos ainda uma política educacional efetiva para a área da EJA. Como exemplo, podemos citar que a Constituição de 1988 não previu recursos para o

setor, priorizando apenas o ensino regular. Idem com relação ao Fundef, de 1996. Somente em 2007, com o Fundeb (Lei n. 11.494), a EJA entra na agenda de um possível financiamento, por parte do Estado, com previsão de, no máximo, 15% dos recursos para o setor, prevendo-se, no entanto, uma participação crescente. No mesmo sentido, a ausência de uma política, em nosso país, para a área da EJA, tem como reflexo a ausência de diretrizes para o ensino superior, visando à formação de docentes que atendam as especificidades da educação de jovens e adultos. Este é um dos possíveis fatores determinantes dos altos índices de evasão nas classes de EJA, onde frequentemente existem docentes desenvolvendo práticas pedagógicas inicialmente direcionadas para a alfabetização de crianças. Portanto, há inúmeros desafios para a elaboração e implantação de uma política de EJA no Brasil, muitos já bastante conhecidos e discutidos, mas, certamente, também há desafios de natureza pedagógica — tema central desta presente obra.

Minha aproximação com a Educação de Adultos

*A gente passa dificuldade, acorda cedo,
vai trabalhar, chega tarde, cansado, mas
o que eu puder fazer para ler e estudar
eu faço...*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Antes de avançar para as questões centrais que pretendo analisar neste texto — os conceitos letramento e afetividade na alfabetização de adultos — julgo importante situar o meu processo de aproximação com esta relevante e motivadora área.

Reverendo minha história de vida, posso afirmar que o início do meu processo de constituição como professor se deu de forma estreitamente vinculada com a educação de adultos, na qual atuei como

professor de língua portuguesa para alunos de um antigo curso de madureza, em Campinas, durante o período de 1967 a 1971. Simultaneamente, era aluno do curso de Psicologia da PUCC.

Pressionado pela necessidade de trabalho, vivendo num período de início do regime militar e tendo desenvolvido uma militância na política estudantil secundária até 1964, a oportunidade da docência surgiu de forma inesperada, mas como uma alternativa plenamente viável, pois vinha de um colégio de excelente qualidade, apesar de ser escola pública: era ex-aluno do velho Colégio Estadual Culto à Ciência, de Campinas.

No caso específico, vários ex-militantes do movimento estudantil foram trabalhar no referido cursinho. Isso possibilitou um clima profissional sério na escola, através de um corpo docente que foi se assumindo de forma comprometida com a formação daqueles alunos, trabalhadores e jovens, que haviam sido excluídos da escola, mas que buscavam o resgate de sua formação. Foi o período em que a política educacional criou o ensino supletivo, sendo que o Estado fornecia a certificação dos alunos, mediante a realização dos exames de madureza. A formação era oferecida por cursos privados, nem sempre de boa qualidade.

O fato de estar cursando Psicologia, em que estudava questões relacionadas com aprendizagem e motivação humanas, certamente me possibilitou condições para que a minha prática pedagógica pudesse ser construída a partir de alguns princípios teóricos que nortearam minhas decisões e, principalmente, o processo de relação interpessoal que mantinha com meus alunos. Lembro-me de algumas diretrizes que permearam as discussões com os demais professores da escola: organização dos conteúdos numa sequência lógica e de dificuldade crescente; dosagem da quantidade de conteúdos em cada etapa do ensino; uso de exemplos da vida prática com temas socialmente relevantes; possibilitar e incentivar a participação dos alunos em sala de aula; planejamento de atividades motivadoras; avaliação constante com caráter diagnóstico (não havia notas no cursinho, o que facilitou essa diretriz); além do preparo emocional dos alunos para a situação de exame.

Foi um rico período, em termos de aprendizagem pessoal, que marcou o direcionamento das minhas futuras escolhas profissionais: terminei a faculdade com a decisão de ser professor, função que venho desenvolvendo nas últimas quatro décadas e que me proporcionou grande realização.

A partir de 1972, como professor universitário e como aluno do curso de pós-graduação na USP, envolvi-me com o tema da alfabetização escolar, que foi objeto central de pesquisa durante esse período e inspirou a minha tese de doutoramento, defendida em 1980. O trabalho foi baseado na experiência do Proleste — Projeto de Alfabetização da Zona Leste — desenvolvido sob minha coordenação junto à Divisão Regional de Ensino de Mogi das Cruzes, até 1982 (Leite, 1988).

Posteriormente, na Unicamp, a partir de 1984, sempre atuei ativamente no curso de Pedagogia, não só, mas também, com o tema da alfabetização. Nos anos 1990, tive a oportunidade de orientar grupos de estágio e alunos de Iniciação Científica. Vários deles desenvolveram trabalhos nas classes de alfabetização de adultos, vinculadas à Fumec — Fundação Municipal para Educação Comunitária de Campinas. Algumas dessas classes funcionavam no *campus* da universidade e visavam à formação dos funcionários que não haviam completado sua escolaridade.

Esses trabalhos possibilitaram-me conhecer melhor as questões teóricas da área e, principalmente, a realidade concreta das salas de aula de alfabetização de jovens e adultos, além de ter contato com professores da EJA, na Faculdade de Educação da Unicamp, considerados referências na área.

A partir de então, e em especial na última década, sempre tive alguma orientanda desenvolvendo pesquisa na área, fosse de mestrado ou de iniciação científica. As brilhantes autoras que me acompanham neste livro são exemplos desse processo: desenvolveram seus projetos de pesquisa à luz do referencial psicológico e pedagógico, produzindo um conhecimento de extrema relevância sobre as questões da afetividade e do letramento nas salas de educação de adultos.

Uma característica dessas pesquisas, assumida como diretriz do meu trabalho de orientação, foi que sempre escolhemos pesquisar em salas de aula onde atuam docentes consideradas de grande experiência e competência na área, reconhecidas pelos colegas de trabalho como profissionais que se destacavam em suas práticas pedagógicas. Isto porque entendemos que esta estratégia pode ser uma forma efetiva de contribuir propositivamente com o acúmulo de conhecimento na área. Ou seja, durante décadas, as pesquisas, de forma compreensível, focaram a questão dos determinantes do fracasso escolar, analisando situações que produzem a exclusão. Assim, a partir de 1990, resolvemos enfatizar pesquisas envolvendo as experiências de sala de aula que produzem inclusão. É o que tentamos resgatar nesses trabalhos recentes, dos quais alguns relevantes exemplos são descritos nos capítulos seguintes deste livro.

Atualmente, o conhecimento produzido permite-nos identificar vários conceitos relevantes relacionados com a área da Educação de Jovens e Adultos. Elegemos dois que nos parecem absolutamente fundamentais no processo de alfabetização dessa população: o letramento e a afetividade — temas centrais do presente livro e objetos de consideração, na sequência.

A superação do modelo cartilhesco de alfabetização

*Antes eu morria de medo de escrever carta.
Agora eu mando para os meus parentes, lá
no Nordeste. Estou escrevendo melhor...*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Tenho discutido a ideia de que, até 1960, predominou hegemonicamente em nosso meio educacional o modelo tradicional de alfabetização, cujos ícones correspondem às tradicionais cartilhas. Este modelo é caracterizado por uma concepção segundo a qual a escrita é

entendida como um simples código de representação da linguagem oral, ou seja, a escrita configura-se como um código que representa os sons emitidos na fala. Neste sentido, ler e escrever eram entendidos como atos de codificação (escrita) e decodificação (leitura), sendo que o principal objetivo do professor alfabetizador era possibilitar às crianças a aprendizagem das marcas/códigos que representam cada som emitido.

Este modelo sobreviveu durante décadas, de um lado, devido às características das demandas sociais prevaletentes em nossa sociedade: para a grande massa da população — os setores mais pobres — pouco era exigido além da escrita do próprio nome, enquanto as classes mais ricas sempre tiveram acesso aos bens culturais, em especial à escrita, seja nos lares, seja nas escolas. Deve-se lembrar que, nos anos 1950, metade da população era analfabeta por nunca ter frequentado uma escola.

Entretanto, este modelo também prevaleceu, por outro lado, devido a uma série de ideias dominantes no pensamento pedagógico durante o período em questão, que tiveram enorme influência nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes em todos os níveis, inclusive na alfabetização de adultos: a) se a escrita é representação de sons, então a essência do processo de alfabetização é o domínio do código; b) como consequência, o grande desafio era que o aluno dominasse plenamente o uso do código, sendo que o erro — escrita incorreta — era motivo para reprovar o aluno no final da primeira série;⁴ c) não se estranha, portanto, que as práticas desenvolvidas em sala de aula fossem marcadas por atividades visando à memorização do código escrito — como a cópia, principal atividade presente nas tradicionais cartilhas; d) mas, talvez a mais influente concepção teórica subjacente ao modelo tradicional era o conceito de prontidão para a alfabetização (Poppovic, 1968): haveria um momento ideal para alfabetizar a criança, determinado,

4. Antes da implantação do Ciclo Básico, em diferentes estados brasileiros, esta série foi um dos principais gargalos determinantes do fracasso escolar, medido pelos índices de repetência e evasão.

de um lado, pelo processo de maturação biológica e, de outro, pelas habilidades aprendidas na sua relação com o ambiente, em especial a família. A maturação biológica seria a responsável pelo desenvolvimento dos chamados pré-requisitos, que corresponderiam a uma série de habilidades sensoriais — discriminação auditiva, visual, análise e síntese etc. — sendo a mais relevante, e talvez a mais treinada em sala de aula, a motricidade óculo-manual. Neste sentido, inúmeros testes foram criados, visando analisar os famosos pré-requisitos para a alfabetização, sendo esses os conteúdos eleitos, por excelência, para serem desenvolvidos durante a pré-escola.

Uma das consequências do domínio do conceito de prontidão no pensamento pedagógico tradicional foi que os pré-requisitos, ou a falta deles, eram frequentemente apontados como responsáveis por possíveis dificuldades de aprendizagem que as crianças, eventualmente, viessem a apresentar, durante o período de alfabetização na primeira série. Ou seja, os chamados problemas de aprendizagem eram explicados através de determinantes ou fatores intrínsecos aos alunos, o que, a princípio, desconsiderava as condições de ensino que eram oferecidas em sala de aula.

Obviamente, hoje temos clareza de que as habilidades sensoriais são importantes, mas são exercitadas continuamente durante as atividades de escrita, não mais podendo ser consideradas como pré-requisitos para a alfabetização. Assim, não se nega a importância da motricidade manual fina para a escrita, mas se reconhece que esta habilidade é desenvolvida na medida em que o aluno exerce o ato de escrever. Além disso, a alfabetização, entendida como processo de apropriação da escrita enquanto sistema simbólico, parece depender muito mais do desenvolvimento adequado da função simbólica, representado pelos gestos e signos visuais, as brincadeiras de faz-de-conta, o desenho e, obviamente, a própria linguagem falada, como nos ensina Vygotsky (1998).

Enfim, o conjunto de ideias dominantes no pensamento pedagógico, durante a primeira metade do século XX, produziu crenças e práticas educacionais até hoje observadas em vários setores. Entre elas

citam-se a ideia de que a prontidão deve ser desenvolvida na pré-escola e a crença de que, na alfabetização, deve-se primeiro garantir que o aluno domine o código da escrita e, posteriormente, aprenda a utilizá-lo nas situações sociais. Isto, evidentemente, raramente acontecia, pois na sequência da escolarização havia ênfase nas práticas centradas na gramática normativa e não nos usos funcionais da escrita.

Atualmente, são bastante conhecidas as críticas ao modelo tradicional de alfabetização. Nos meados do século XX, começam a ocorrer marcadas mudanças no sistema capitalista, o qual foi abalado por uma profunda crise de produção, no final dos anos 1960, agravada pela crise do petróleo. Tal crise apontou para um novo período da produção capitalista, conforme ocorreu nas décadas seguintes, centrado no desenvolvimento tecnológico e no aprimoramento da mão de obra dos trabalhadores, que deveria ser mais bem qualificada para sustentar as novas modernas formas de produção. Foi nesta perspectiva que a escola foi colocada em cheque, incluindo o velho modelo de alfabetização: este garantia apenas o domínio do código, mas não o uso funcional da escrita, que agora passava a ser exigido, dadas as novas condições do mercado de trabalho.

Portanto, as críticas aos modelos cartilhescos de alfabetização não foram, inicialmente, de natureza pedagógica, mas, sim, motivadas por questões de natureza econômica e política. Na sequência, surgiram pesquisas, como a de Ferreiro e Teberosky (1986), que promoveram uma ampla revisão nas práticas tradicionais. Da mesma forma, entende-se o fato de que foram os países economicamente desenvolvidos que denunciaram a figura do analfabeto funcional — aquele cidadão que frequentou regularmente o ensino básico, mas não desenvolveu as habilidades necessárias para a leitura e a escrita funcionais; consequentemente, não se envolve com as práticas sociais de escrita mais exigentes e complexas.

Além desses fatores políticos e econômicos, adiciona-se o fato de que, em quase todos os países ocidentais, ocorreu um intenso processo de grafocentrização, ou seja, a escrita tornou-se, em poucas décadas, um instrumento muito presente nas relações sociais e culturais,

exigindo de todos os setores sociais uma melhor qualificação no que diz respeito a seus usos funcionais: essa passou a ser uma condição bastante facilitadora para o processo de inserção social do indivíduo e, conseqüentemente, para o exercício pleno da cidadania.

Assim, a partir de 1980, surgem, em nosso meio, vários autores discutindo e propondo novas alternativas para o processo de alfabetização, tentando atender à complexidade das novas condições sociais e econômicas (Soares, 1985; Kramer, 1986; Smolka, 1988; Leite, 1988; Braggio, 1992).

É possível identificar nas ideias desses autores que o principal contraste com o modelo tradicional refere-se a uma nova concepção de escrita, ou seja, agora a escrita passa a ser entendida como um sistema simbólico de natureza histórica e social, cuja essência reside no significado subjacente ao código. Assim, reconhece-se que a “palavra é relevante pelo seu significado, o qual é compartilhado pelos membros de uma sociedade. Isso não implica, porém, que o código deixe de ser considerado, pois é por meio dele que o significado é simbolizado” (Leite, 2011, p. 21).

Deve-se destacar que essas grandes alterações relacionadas com a concepção de escrita foram, simultaneamente, acompanhadas por profundas mudanças no pensamento pedagógico vigente, com notáveis conseqüências para as práticas de sala de aula. Uma primeira questão refere-se ao próprio conceito do processo de ensino-aprendizagem: se o modelo tradicional centrava-se na ideia de transmissão de conhecimento, agora entende-se que o processo de produção de conhecimento ocorre através da relação que se estabelece entre o sujeito e o referido objeto; ou seja, situando a sala de aula como exemplo, o aluno apropria-se do conhecimento sobre a escrita à medida que vivencia experiências concretas com a escrita. Entretanto, também se reconhece que a relação entre sujeito e objeto é sempre mediada por algum agente social; na sala de aula, o principal agente mediador entre aluno e os objetos de conhecimento/conteúdos escolares, sem dúvida, é o professor, profissional que concretamente planeja as condições dessas mediações. Com isso, passa-se a reconhecer que a qualidade da

mediação é um dos principais fatores determinantes da aprendizagem do aluno, contrastando com as concepções teóricas do modelo tradicional que buscavam, prioritariamente, no interior do aluno, os determinantes, por exemplo, das chamadas dificuldades de aprendizagem.

Outra concepção que também acompanha as mudanças dos paradigmas de alfabetização relaciona-se com o papel do sujeito, no caso, o sujeito que aprende. Se o modelo tradicional entendia o sujeito como um ser passivo, agora o sujeito passa a ser visto como um ser ativo, ou seja, em toda experiência de aprendizagem — que envolve, pois, relação com um objeto — o sujeito é ativo no sentido de que elabora ideias sobre o referido objeto, sendo que estas determinam a maneira como o sujeito lida com o respectivo objeto. Na situação de sala de aula, significa que, no contato com a escrita, o aluno elabora ideias e hipóteses sobre esse objeto; tais hipóteses vão se aprimorando à medida que novas experiências são vivenciadas — lembrando que o professor é o responsável pelo planejamento das situações concretas de mediação que ocorrem em sala de aula. Essas concepções abrem a possibilidade para a pesquisa educacional identificar as características da mediação pedagógica que facilitam, ou dificultam, o processo adequado de elaboração de hipóteses sobre os conteúdos escolares, por parte dos alunos.

Ainda com relação às concepções que acompanham as novas ideias sobre alfabetização, destaca-se uma com claras implicações pedagógicas: se a escrita é definida pelo seu caráter simbólico, então é necessário que os alunos entrem em contato com a escrita real, presente no ambiente social; ou seja, a escrita a ser apresentada aos alunos, crianças ou adultos, não pode ser falsa, existindo apenas no interior da escola, como aquela apresentada pelas cartilhas — sem a possibilidade de construção de significados por parte do leitor. Nesse sentido, o texto passa a ser visto como o principal instrumento no processo de alfabetização, ponto de partida e de chegada de todo o processo. Agora, o grande objetivo da escola passa a ser a formação dos alunos como competentes leitores e produtores de textos.

Em síntese, pode-se afirmar que a nova concepção de escrita, subjacente às atuais propostas de alfabetização, é acompanhada por

um conjunto de novas concepções teóricas, as quais tiveram grandes contribuições das áreas da Linguística e da Psicologia. Dentre tais contribuições, destaco: o conhecimento é construído a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e objeto. Nessa relação, o sujeito tem um papel ativo; o papel da mediação pedagógica desenvolvido pelo professor é fundamental para o processo de apropriação do conhecimento pelo aluno; o reconhecimento da importância da dimensão dialógica no processo de alfabetização escolar; além da própria concepção da escrita como um sistema simbólico.

A questão do letramento no processo de alfabetização

*A leitura é importante para tudo... Você só
consegue emprego bom se tiver estudo...
pra viajar é preciso estudo...*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

O termo letramento surgiu, em nosso meio, na segunda metade dos anos 1980, no período em que se questionava duramente o chamado modelo tradicional de alfabetização e avançava-se na direção da compreensão da escrita como um sistema simbólico. Historicamente, o termo *literacy* origina-se na década de 1930, nos Estados Unidos, quando os soldados eram avaliados com relação à compreensão das mensagens escritas recebidas e transmitidas (Pelandré, 2001). Mais tarde, passa a significar a capacidade de compreender e utilizar a leitura e a escrita na vida cotidiana.

No Brasil, o termo foi utilizado primeiramente por Mary Kato, em 1986, no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*,⁵ no qual a autora situa a língua falada culta como consequência do letramento. Em 1988, Leda Tfouni, no livro intitulado *Adultos não alfa-*

5. Editora Ática.

betizados: o avesso do avesso,⁶ faz, talvez, a primeira distinção entre alfabetização e letramento (Soares, 1998).

É possível que as críticas que se faziam, naquele momento, ao modelo tradicional de alfabetização tenham criado as condições para a rápida aceitação do conceito, em nosso meio acadêmico educacional. Certamente, o esforço para resgatar o caráter simbólico da escrita — aspecto que passou a ser visto como sua dimensão essencial — fortaleceu a interpretação de que a função da escrita “se concretiza por seus usos sociais, ou seja, o que dá sentido à alfabetização é a possibilidade de os indivíduos envolverem-se com práticas sociais por meio da escrita, reconhecendo que o mero domínio do código não garante o envolvimento com essas práticas” (Leite, 2011, p. 29).

Portanto, o conceito de letramento — que em nosso meio tem sido apontado como norteador do processo de alfabetização — refere-se aos usos sociais da escrita, o que implica o envolvimento dos indivíduos com as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, não basta possibilitar aos alunos se apropriarem do código; é necessário envolvê-los com as práticas sociais de leitura e escrita, o que, gradualmente, vem sendo assumido como um objetivo educacional para todos os níveis da escola. Isso inclui, obviamente, o domínio de toda a tecnologia da escrita (incluindo códigos e convenções), mas vai muito além: supõe o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever os diversos gêneros textuais em função das diferentes condições, objetivos e demandas sociais.

*Eu tinha inveja quando via uma pessoa
lendo jornal... eu queria aprender isso...
E não é que hoje eu consigo?*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Vários autores apresentam definições de letramento, geralmente com algumas diferenças, o que revela a inexistência de um consenso com relação ao tema.

6. Editora Pontes.

Para Tfouni (1988), enquanto a alfabetização diz respeito às habilidades individuais para a leitura e a escrita, o letramento envolve a dimensão social, pois focaliza aspectos sociais e históricos da aquisição da escrita. Para a autora, o letramento amplia o conceito de alfabetização, focando questões como as alterações sociais observadas em uma sociedade à medida que se torna letrada. No mesmo sentido, Tfouni foi uma das primeiras autoras que analisaram as relações entre letramento e alfabetização: para ela, numa sociedade grafocêntrica, os analfabetos convivem cotidianamente com práticas letradas, participando delas e desenvolvendo estratégias orais de letramento, ou seja, são analfabetos, mas não iletrados — condição esta inexistente, portanto, numa sociedade como a nossa.

Kleiman, por sua vez, define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (1995, p. 19). Em outras palavras, refere-se ao conjunto de práticas sociais relacionadas aos usos, funções e impactos da escrita nos diversos grupos humanos da sociedade. Nesse sentido, para a autora, as práticas de escrita são plurais e variadas: as sociedades e grupos têm variadas formas de usar a escrita e atribuir significados a essas situações, implicando diversos efeitos grupais e pessoais, nos diferentes contextos sociais e culturais. Assim, a escolarização (e a alfabetização) é apenas um tipo de prática social de letramento; portanto, o conceito engloba as demais práticas, que extrapolam os muros da escola, envolvendo família, trabalho, religião, ambiente social etc., que se caracterizam como diferentes práticas sociais de letramento. Assim, o letramento pode ser considerado como um conceito “guarda-chuva”, que acolhe todas as práticas de leitura e escrita existentes em uma sociedade.

A autora, embora reconheça a escola como uma das mais importantes agências sociais de letramento, faz uma crítica ao afirmar que essas práticas escolares baseiam-se em um modelo de letramento parcial e equivocado — o modelo autônomo, proposto por Street (1984). Tal modelo pressupõe que há apenas uma maneira de desenvolver o

letramento — o escolar — e que “essa forma está associada quase que casualmente com o progresso, a civilização e a mobilidade social” (Kleiman, 1995, p. 21). A este modelo, a autora contrapõe o modelo ideológico (também baseado em Street); tal modelo assume as práticas de letramento como plurais, social e culturalmente determinadas, sendo que os significados específicos que a escrita assume dependem dos contextos e instituições específicas em que ela é adquirida e realizada. Com isto, o modelo desmistifica uma possível relação causal entre letramento e progresso social ou modernidade, assumindo que as práticas de letramento são aspectos de uma cultura que, na realidade, revelam as estruturas de poder de uma sociedade. Neste sentido, os efeitos da escolarização não são iguais para todas as pessoas, pois dependem das relações sociais das quais o indivíduo já participa, com seus contextos, papéis e objetivo.

Como decorrência dessas concepções, torna-se relevante analisar os significados atribuídos às diferentes práticas sociais, dado que a leitura não ocorre de forma homogênea. Isto porque as práticas culturais possibilitam diferentes formas de participação, em contextos social e culturalmente organizados. Assim, não se trata de identificar o que a escrita faz com os sujeitos, mas o que as pessoas fazem com a escrita. Os programas educativos deveriam, portanto, superar possíveis relações ingênuas (exemplo, a ideia de que alfabetização produz linearmente transformações sociais), visando às necessidades e interesses efetivos dos alunos envolvidos, criando oportunidades variadas para que os indivíduos possam usufruir das condições e aproveitar tais oportunidades. Ou seja, as propostas educacionais devem se originar das necessidades básicas de aprendizagem dos sujeitos a partir de suas especificidades. Para Vóvio e Souza, as “pessoas desenvolvem suas práticas de leitura e escrita delimitadas por configurações singulares, dependentes de suas histórias de vida, das práticas e atividades de que tomam parte, em seu cotidiano, circunscritas aos grupos sociais a que pertencem e à atividade a que se dedicam; e, de modo mais abrangente, ao contexto sócio-histórico que emoldura sua existência” (2005, p. 44).

Um outro nome relevante, na área do letramento, sem dúvida, é o de Magda Soares, reconhecida como uma pesquisadora que desenvolveu importantes reflexões sobre a questão. Concordando com a maioria das autoras que consideram o letramento e a alfabetização como processos distintos, a autora define o letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Ou toda condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (Soares, 1998, p. 39). Assim, enquanto alfabetização refere-se ao domínio da tecnologia da escrita, incluindo o código e suas convenções, o letramento refere-se ao envolvimento do indivíduo com as práticas sociais da escrita; ou seja, o indivíduo usa socialmente e responde às demandas sociais de leitura e escrita — nas palavras da autora, “o indivíduo que vive em estado de letramento”.

Os principais autores brasileiros, portanto, apesar de apresentarem diferenças conceituais com relação ao letramento, concordam com vários aspectos, dentre os quais destacamos: letramento refere-se às práticas sociais de leitura e escrita, diferencia-se do conceito de alfabetização, o qual se relaciona com o domínio do código; alfabetização não garante envolvimento do indivíduo com as práticas de leitura e escrita; o conceito de letramento, por sua vez, amplia o conceito de alfabetização, possibilitando uma direção para o mesmo; letramento é um conceito plural, envolvendo diferentes práticas sociais, sendo que a escola representa uma delas. Além disso, pode-se acrescentar que o conceito de letramento tem produzido grandes alterações nas práticas tradicionais de alfabetização: tem direcionado as práticas de muitos educadores no sentido de garantir que o domínio do código (ou seja, a alfabetização propriamente dita) ocorra a partir de práticas sociais reais, relacionadas com a leitura e a escrita, onde o texto passa a ter um papel central.

O texto que ela dá combina com a vida que a gente teve, que a gente tem, que a gente vai ter...

Um aspecto que, neste ponto, merece esclarecimento, refere-se ao conceito de texto. Até alguns anos, quando se falava em texto, principalmente na escola, geralmente se referia aos textos escritos que poderiam ser literários, científicos, filosóficos etc., elaborados por autores reconhecidos e publicados por editoras do mercado, ou seja, só grandes autores seriam capazes de produzir textos. Atualmente, o conceito de texto foi bastante democratizado. Pode-se tomar como ponto de partida a definição de Lopes (1991), segundo a qual texto é todo trecho, falado ou escrito, que constitui um todo unificado, dentro de uma determinada situação discursiva. Três aspectos chamam aqui a atenção do leitor: primeiro, a ideia de que texto pode ser escrito e falado, ambos envolvendo diversos gêneros, sendo que em diferentes situações sociais os indivíduos são demandados para elaborar ou ler diferentes textos, orais ou escritos. Segundo, a ideia de que a essência do texto refere-se à possibilidade de produção de uma unidade de sentido, ou seja, um texto não se constitui como tal pelo seu tamanho, mas pelo fato de possibilitar ao leitor a construção de sentido. Assim — a terceira implicação — o texto se constitui como tal numa determinada situação discursiva, o que implica uma relação interpessoal. Por exemplo: estas marcas, impressas nesta folha, somente se constituirão como texto à medida que outros sujeitos lerem e construirão sentidos a partir da leitura.

As principais implicações dessas ideias parecem claras: um texto pode ser um livro, um parágrafo, uma frase ou até uma palavra, desde que possibilite a construção de uma unidade de sentido por outros indivíduos. Assim, todos os sujeitos que tenham um domínio básico da escrita podem tornar-se produtores de texto, além, obviamente, de leitores. Entretanto, o grau de habilidade individual para a produção textual pode variar, em função de inúmeros fatores, mas é uma habilidade que pode ser desenvolvida, ou seja, trata-se de uma habilidade socialmente construída, para o que a escola pode ter um papel crucial.

Outra razão que justifica a reflexão presente é que a escrita circula no ambiente social através de textos, conforme acima definido; o que significa que a escrita viva e significativa é encontrada no texto. Nesse

sentido, pode-se propor que o grande objetivo da educação formal deveria ser formar bons leitores e produtores de textos, de diversos gêneros, que aparecem, com frequência, nas demandas sociais às quais os sujeitos estão submetidos.

*A gente tem um texto igual à vida real nossa,
igual à sua história... mas só que é uma
história real.*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Se o conceito de letramento produziu impactos imediatos nas ideias e práticas pedagógicas relacionadas com o processo de alfabetização escolar, também produziu vários problemas e impasses, em especial durante os anos 1990, provavelmente devido às dificuldades iniciais de acomodação entre os dois conceitos.

Um desses problemas refere-se ao fato apontado por vários autores como a perda da especificidade da alfabetização, ou seja, ambos os conceitos passaram a ser utilizados como sinônimos, em detrimento dos aspectos específicos da alfabetização. Soares (2003) argumenta que “a alfabetização, como processo de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, de certa forma, obscurecida pelo letramento, porque este acabou por prevalecer sobre aquele que, como consequência, perde sua especificidade”. Assim, durante o período, era muito frequente que professores alfabetizadores desenvolvessem, basicamente, atividades de letramento em suas salas de aula, justificando que eram atividades de alfabetização.

Essa situação foi agravada pelos “efeitos de disseminação descontrolada da teoria construtivista nas redes de ensino, o que gerou práticas de alfabetização desvinculadas de uma metodologia que lhe desse suporte” (Leite, 2010, p. 31). A leitura inadequada sobre a teoria construtivista, realizada principalmente pelos especialistas dos órgãos centrais responsáveis pela orientação pedagógica, das diversas secretarias de educação, disseminou, junto aos docentes, a ideia de que o

aluno constrói seu próprio conhecimento, independente das condições concretas planejadas e oferecidas pelo professor: bastaria, apenas, colocar a criança em um ambiente facilitador, onde pudesse ter contato com a escrita. Alguns autores já haviam denunciado esse quadro. Klein (1996) identificou os principais mitos produzidos pela leitura enviesada da teoria, cujo principal efeito foi a marginalização do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Soares (2003) analisa a mesma questão, mostrando que a alfabetização passou a ser desenvolvida de forma aleatória.

Com isso, estabeleceu-se uma concepção teórica segundo a qual o processo de construção do conhecimento é centrado basicamente no sujeito/aluno, marginalizando-se o papel da mediação pedagógica. Foi uma época em que ensinar passou a ser entendido como uma atividade inadequada, por parte do professor, o que produzia, frequentemente, propostas pedagógicas marcadas pelo espontaneísmo, com sérias e nefastas consequências para o processo de alfabetização. Como exemplo, cita-se uma nova situação, observada por Sirino (2008), em que um grande contingente de crianças chega às séries avançadas sem apresentar o domínio adequado do código escrito — são as crianças que passam sem saber. Tal fato tem sido agravado, em alguns estados, pela implantação inadequada do processo de progressão continuada nas escolas.

Pode-se afirmar que, neste atual período, vive-se uma situação de superação de um desafio: reconhece-se a importância do papel do conceito de letramento, ao mesmo tempo em que se reconhece também a necessidade de resgatar e ressignificar o conceito de alfabetização escolar.

Um dos fatores que têm auxiliado, nessa superação, foi o advento da abordagem histórico-cultural em nosso meio, representada pelas proposições de Vygotsky (1984, 1993, 1998). Reassumindo a ideia de que o conhecimento se dá pela ação do sujeito sobre o objeto e que, nesse processo, o sujeito é ativo, a abordagem histórico-cultural enfatiza o papel do professor ao defender, teoricamente, que toda relação sujeito/objeto é mediada por um agente cultural. E mais: a maneira

como a mediação é efetivamente realizada é um dos determinantes do tipo de relação que se estabelecerá entre sujeito e o referido objeto. No caso da sala de aula, a abordagem permite recolocar o papel do professor no centro do processo de ensino/aprendizagem, juntamente e no mesmo nível do sujeito e do objeto: na relação aluno/conteúdo escolar, o professor é, sem dúvida, o principal mediador, responsável pela organização do trabalho pedagógico, embora se reconheça que há outros mediadores igualmente presentes (colegas, material escolar etc.).

Um outro fator que, da mesma forma, tem ajudado a resgatar a especificidade da alfabetização é o reconhecimento de que a escrita também é um código, socialmente construído e convencionalmente estabelecido, sendo o instrumento através do qual as ideias são simbolizadas. Ou seja, escrita é conteúdo e forma, o que significa assumir que ambas as dimensões devem ser igual e simultaneamente consideradas no processo de alfabetização escolar.

Portanto, a inserção do indivíduo no mundo da escrita supõe, de um lado, a apropriação da escrita como sistema convencional, alfabético e ortográfico — o que configura o processo de alfabetização; de outro, o desenvolvimento das habilidades necessárias para a inserção do indivíduo nas práticas sociais de leitura e escrita — o que configura o processo de letramento. Assim, resgatar o processo de alfabetização significa que o aluno deve apropriar-se da tecnologia da escrita, que envolve o sistema convencional de nossa escrita alfabética e ortográfica, o que inclui a consciência fonológica, a relação grafema-fonema, os aspectos linguísticos da leitura e da escrita etc.

Essas ideias, no entanto, não podem ser interpretadas como um movimento de retrocesso às práticas cartilhescas, características do modelo tradicional, aqui já apresentado. O desafio que se coloca é de garantir a reinvenção da alfabetização, agora na perspectiva do letramento.

Chega-se, portanto, à questão central da relação alfabetização — letramento: trata-se de dois conceitos independentes, mas, ao mesmo tempo, indissociáveis. Isto significa que, para o professor, o desafio se

coloca em termos de como alfabetizar e, simultaneamente, como letrar os alunos, ou seja, como alfabetizar letrando.

*Revista me interessa porque agora eu consigo ler...
Vou lendo e vou entendendo...tudo que interessa
eu posso ler...*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Todas as ideias acima colocadas não se restringem apenas às séries iniciais do Ensino Fundamental, mas referem-se também ao processo de alfabetização de jovens e adultos. Neste sentido, é possível identificar algumas características do processo de alfabetização desenvolvido na perspectiva do letramento:

a) o texto como instrumento central do processo — a escrita deve ser apresentada aos alunos através de textos reais, encontrados no ambiente social, funcionais e plenos de significação. Da mesma forma, textos coerentes e ricos de elementos coesivos, abordando conteúdos motivadores e adequados à população atendida. No caso da Educação de Jovens e Adultos, parece importante a participação do aluno no processo de escolha dos tipos de gêneros textuais a serem estudados, tendo-se clareza que o objetivo é levar o aluno a envolver-se com práticas sociais de leitura e escrita com esses respectivos gêneros textuais;

b) o processo de alfabetização centrado na relação dialógica entre alunos e professores — assume-se um modelo teórico de construção do conhecimento centrado nas relações sociais, onde se destaca a linguagem oral como principal dimensão mediadora nessas relações. A sala de aula transforma-se em um espaço de construção coletiva onde todos, professor e alunos, apropriam-se do conhecimento através do diálogo. No caso do adulto, tal característica é marcante em função de que este aluno já tem uma rica experiência social com a escrita, através de contínuas práticas de letramento, embora, frequentemente, não tenha um domínio adequado do código. A estratégia, portanto, é partir

do conhecimento já acumulado, ampliar as práticas de letramento em função das demandas sociais que os alunos enfrentam e, ao mesmo tempo, desenvolver atividades que possibilitem o domínio do código;

c) o processo de alfabetização centrado na perspectiva crítica — é necessário reconhecer que toda ação pedagógica não é uma atividade ideologicamente neutra: pressupõe valores e crenças que expressam determinadas concepções de mundo, de homem, de sociedade etc. A grande contribuição, neste sentido, foi dada por Paulo Freire (1979, 1985). Para o autor, a educação deve possibilitar ao sujeito o seu processo de conscientização, conceito definido como a passagem de um nível de consciência ingênua para um nível superior de consciência crítica, a respeito das relações entre o sujeito e o mundo. Tal processo se dá, basicamente, pelo exercício da reflexão crítica sobre os aspectos relevantes da realidade social, sendo os conteúdos escolares — incluindo os temas abordados no processo de alfabetização — uma rica oportunidade para esse exercício, desde que planejado pelo professor com essa perspectiva. Obviamente, todo o processo de conscientização pressupõe relações dialógicas e um professor comprometido ideologicamente com esse processo: na prática, isso se dará pelas decisões sobre as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula. Tais decisões implicam, por exemplo: os conteúdos e temas a serem lidos e discutidos com os alunos; as atividades desenvolvidas e centradas na dimensão grupal; a ênfase no trabalho de produção e leitura de textos, a partir da reflexão grupal, entre outras — sempre lembrando que essas decisões não são aleatórias, mas frutos de um planejamento pedagógico que toma essas ideias como referências;

d) o exercício contínuo da atividade epilinguística durante o processo de alfabetização — assumir esta diretriz significa que o aluno deve ser continuamente estimulado a refletir sobre as práticas realizadas em sala de aula, principalmente as atividades de leitura e produção de textos, individual ou coletivamente. Na prática, o professor, ao desenvolver essas atividades, deve prever continuamente a possibilidade de os alunos estarem revendo e refletindo sobre o que leem e escrevem, além de confrontarem suas produções. Essa é uma

das principais estratégias que possibilitam os alunos a evoluírem, por exemplo, nos seus padrões de produção textual ou na qualidade das suas interpretações de textos;

e) a sistematização do processo de alfabetização — historicamente, a ideia de sistematização tem sido objeto de críticas por estar associada — indevidamente — com o modelo tradicional cartilhesco. Não é esta a proposta aqui defendida: o que se pretende resgatar é que o trabalho educacional não pode ser aleatório, devendo ser objeto de planejamento, identificando-se os conteúdos e as atividades a serem desenvolvidos, em função dos objetivos e da base teórica assumida. No caso da alfabetização de jovens e adultos, é necessário que o professor identifique, por exemplo, os gêneros textuais que serão abordados, as principais atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, a escolha de material adequado, a identificação dos conteúdos linguísticos que serão estudados nas práticas de alfabetização, etc. Isto não significa que essas decisões devam ser rígidas ou imutáveis, mas, novamente se reconhece que o planejamento educacional é um importante instrumento balizador da prática pedagógica do professor em sala de aula, além de pressupor a existência de uma base teórica que oriente todo o trabalho;

f) o planejamento coletivo do processo de alfabetização — quando o trabalho pedagógico é sistematizado em uma instituição educacional, envolvendo vários docentes, é fundamental que todo o processo seja planejado e desenvolvido segundo a perspectiva do trabalho coletivo. Isto implica no enfrentamento do desafio de construção das práticas de cada docente a partir de diretrizes pedagógicas comuns, a partir das quais tais práticas serão planejadas e desenvolvidas. Algumas sugestões de diretrizes já foram aqui apresentadas, como exemplo: o texto como base do trabalho de alfabetização, a utilização de textos reais, a ênfase nas atividades epilinguísticas etc.; mas, deve-se reconhecer que a opção por diretrizes pedagógicas comuns exigirá dos docentes participantes o estudo das bases teóricas dessas diretrizes, além de leituras de textos e o exercício da reflexão sobre as questões relacionadas com a alfabetização e o letramento. Além disso, é funda-

mental que se criem, na escola, as condições para que o corpo docente possa exercer a reflexão coletiva sobre suas práticas, através de encontros frequentes durante o trabalho pedagógico; tais encontros devem ser desenvolvidos sob a orientação de um coordenador pedagógico, ou de algum profissional da escola que tenha competência para assumir essa função. Embora o trabalho coletivo seja uma necessidade amplamente reconhecida pelos educadores, trata-se de um dos desafios mais complexos a serem efetivamente enfrentados na escola; isto implica a superação radical das concepções individualistas sobre as relações de trabalho, ainda tão comuns nas escolas, em favor de concepções centradas na ideia de construção coletiva do trabalho educacional a ser desenvolvido pelo grupo de docentes da instituição;

g) a alfabetização desenvolvida em um ambiente afetivamente favorável (dada a importância atribuída a esta questão, o tema será abordado no item seguinte).

A afetividade no processo de alfabetização

*Eu sinto que eu tô ali e ela tá me vendo.
Então não me sinto abandonada... eu me
sinto bem porque ela tá dando atenção para mim.*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

O segundo grande tema analisado neste texto — objeto de pesquisa do autor na última década e que se tem constituído como uma das principais características no trabalho pedagógico em sala de aula, em especial na alfabetização de jovens e adultos — é a questão da afetividade.

Praticamente ausente das pesquisas e dos estudos pedagógicos até os anos 1990, a partir de então tem tido uma presença constante na agenda de vários estudiosos em nosso meio, com destaque para a área da Psicologia (Dantas, 1992; Oliveira, 1992; Mahoney, 1993; Pinheiro,

1995; Almeida, 1997 e 1999; Arantes e Aquino, 2003; Vasconcelos, 2004; Leite, 2006; Ribeiro e Jutras, 2006; Franco, 2009; Amado et al., 2009; Ribeiro, 2010).

Uma das razões determinantes dessa situação pode ser atribuída ao secular predomínio da chamada concepção dualista, no pensamento ocidental, segundo a qual razão e emoção são entendidas como dimensões humanas independentes e o homem visto como um ser que ora pensa, ora sente, não existindo relações determinantes entre essas duas dimensões. Além disso, na dualidade razão/emoção, o pensamento dominante sempre elegeu a razão como a dimensão superior, característica básica do homem — entendido como animal racional. A referida dimensão teria como uma das principais funções o controle da emoção, esta interpretada como uma dimensão sombria e perigosa para o ser humano.

As raízes dessas concepções são observadas, na Antiguidade, pela oposição entre o conhecimento inteligível e o conhecimento sensível; na Idade Média, pelo conflito entre razão e fé, com o predomínio desta sobre aquela. Na Idade Moderna, essas concepções são fortalecidas pelo dualismo cartesiano, tendo o seu ápice no final do século XIX, com o Positivismo de Augusto Comte, que ratifica a supremacia da razão na produção do conhecimento.

Os efeitos da concepção dualista, com destaque para o racionalismo, são visíveis no pensamento e nas práticas educacionais: durante séculos, o trabalho educacional foi dirigido, essencialmente, para os aspectos cognitivos dos objetos abordados, centrados, portanto, na razão, ficando a afetividade praticamente marginalizada nesse processo. Como exemplo, pode-se citar a própria área da alfabetização: a grande questão dominante era a aprendizagem do código escrito, suas convenções, não se assumindo como objetivo a formação do leitor autônomo, o que implicaria, necessariamente, a inclusão da dimensão afetiva nesse processo.

A concepção dualista tem sido contestada desde o século XVII, com o filósofo Baruch de Spinoza (Spinoza, 2009; Damásio, 2003). Mas somente com o advento de teorias filosóficas, sociológicas e psicológicas

centradas nos determinantes culturais é que se criaram as condições para o fortalecimento da concepção monista, onde razão e emoção são entendidas como dimensões indissociáveis, vistas como “dois lados de uma mesma moeda”, mantendo entre si múltiplas relações de determinação; assim, não é mais possível analisá-las separadamente.

Na área da Psicologia, há dois autores frequentemente citados, cujas ideias fundamentam a maioria das pesquisas sobre o tema: L. S. Vygotsky e H. Wallon. Esses teóricos ajudaram a construir uma base teórica segundo a qual o homem é um ser único, que pensa e sente simultaneamente, estando a emoção sempre presente na relação que o homem mantém com sua cultura — portanto, razão e emoção são dimensões indissociáveis.

Para Wallon (1968, 1978, 1995), o processo de desenvolvimento humano é determinado pela contínua relação que se estabelece entre três grandes núcleos funcionais — a afetividade, a cognição e o movimento — que vão produzir o quarto núcleo que ele chamou de pessoa. As relações entre esses núcleos são explicadas pela relação dialética que existe entre os processos biológicos/orgânicos e o ambiente social, o que significa assumir que as dimensões biológica e social são indissociáveis, estando dialeticamente relacionadas.

Para o autor, emoção e afetividade são conceitos diferenciados. A emoção é o vínculo inicial que se estabelece entre o sujeito (recém-nascido) e as pessoas do ambiente, constituindo as manifestações iniciais de estados subjetivos, com componentes orgânicos. Apresentam três características: a) contagiosidade — as emoções contagiam o outro; b) plasticidade — as emoções são refletidas no corpo, através de sinais; c) regressividade — as emoções interferem na dimensão racional. Assim, pode-se entender o que Wallon explica sobre as emoções: cabe a elas, através do seu poder de contágio e plasticidade, sensibilizar os adultos presentes no ambiente para satisfazer as necessidades do recém-nascido.

A afetividade, por sua vez, é uma dimensão mais complexa, constituindo-se mais tardiamente, englobando a emoções (de origem biológica) e os sentimentos (de origem psicológica). Desenvolve-se à

medida que o indivíduo apropria-se dos processos simbólicos da cultura, os quais vão possibilitar as formas de representação da própria dimensão afetiva. Pode-se dizer que as emoções vão se complexificando e se cognitivizando para constituir a dimensão afetiva no indivíduo. Assim, para o autor, emoção e cognição coexistem continuamente no processo de desenvolvimento, embora ele reconheça que há períodos de predomínio alternado entre as duas funções.

Vygotsky (1993, 1998), de forma semelhante, explica que o homem nasce com as funções elementares, de natureza filogenética, as quais, através da inserção do indivíduo na cultura, vão se constituir nas chamadas funções superiores, que caracterizam o ser humano. O autor denuncia a divisão histórica entre os afetos e a cognição, apontando-a como um dos principais problemas da teoria psicológica de sua época. Para ele, as emoções deslocam-se do plano individual e biológico, para um plano superior e simbólico, de significações e sentidos, constituídos na/pela cultura.

Aproximando-se as posições dos dois autores — Wallon e Vygotsky — percebem-se os pontos comuns: a) ambos assumem uma concepção desenvolvimentista sobre as manifestações da afetividade: inicialmente orgânicas, vão ganhando complexidade à medida que o indivíduo desenvolve-se na cultura, passando a atuar no universo simbólico, ampliando e complexificando suas formas de manifestação; b) portanto, assumem o caráter social da afetividade: não se trata de uma dimensão natural, mas constituída na relação com o outro. Assim, o tipo de relação afetiva que se estabelecerá entre o sujeito e os objetos culturais dependerá, concretamente, da história de mediação vivenciada pelo sujeito com o respectivo objeto, a qual, em grande parte, é determinada pela presença do outro nas relações sociais.

A partir das bases teóricas resumidamente apresentadas, é possível estabelecer uma síntese sobre o tema:

a) a produção do conhecimento é um processo que ocorre a partir da relação que se estabelece entre o sujeito e o objeto em questão. Nessa relação, o sujeito tem uma participação ativa — é o conceito de sujeito ativo — ou seja, nessas relações o sujeito elabora ideias, hipó-

teses, críticas, etc. Obviamente, esse processo envolve todas as situações em que o sujeito se envolve com os objetos da cultura, em especial a escola, que tem a função básica de propiciar aos alunos o acesso ao conhecimento acumulado, considerado relevante para sua formação enquanto cidadão;

b) entretanto, toda relação sujeito-objeto, como descrito, é sempre mediada por agentes culturais, que podem ser pessoas físicas — adultos cuidadores, no caso das crianças; professores, no caso da escola — ou produtos culturais, como no caso de um texto produzido sobre um determinado tema. Além disso, pode-se afirmar que a maneira como essa mediação ocorrerá concretamente será um dos principais determinantes da qualidade da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto. No caso da escola, por exemplo, sabe-se que o conjunto das condições concretas estabelecidas pelo professor é um dos principais fatores determinantes do sucesso ou do fracasso do processo de apropriação do conhecimento realizado pelo aluno;

c) o aspecto mais recente nesse processo é o reconhecimento de que as relações que se estabelecem entre sujeito-objeto-mediador também são marcadamente afetivas, ou seja, tais relações não se limitam à esfera cognitiva, como o pensamento dualista tradicional supunha, mas as experiências de aprendizagem provocam repercussões internas e subjetivas nos sujeitos, de natureza basicamente afetiva;

d) como consequência, assume-se que a qualidade da mediação desenvolvida é um dos principais determinantes da relação que se estabelecerá entre o sujeito e o objeto do conhecimento, envolvendo, simultaneamente, as dimensões cognitiva e afetiva. Considerando a sala de aula como exemplo, pode-se supor que a qualidade das relações afetivas, que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos desenvolvidos, depende, em grande medida, das práticas pedagógicas concretas desenvolvidas, as quais produzem impactos afetivos no aluno; esses impactos podem possibilitar movimentos de “aproximação” ou de “afastamento”, de natureza afetiva e subjetiva — ou seja, “relações de amor ou de ódio” nos seus extremos — entre o aluno e o respectivo conteúdo.

Do ponto de vista educacional, a partir do que foi apresentado, espera-se que a escola, através das práticas desenvolvidas, consiga promover o que é chamado de “aprendizagem com sucesso” — um processo em que o aluno apropria-se cognitivamente do conteúdo, mas também caracterizado por um vínculo de “aproximação”, ou seja, um vínculo marcado por impactos afetivamente positivos no aluno. Deve-se relembrar que, historicamente, o sistema educacional brasileiro tem sido fortemente caracterizado pelo fenômeno conhecido na literatura como “fracasso escolar”, representado por altos índices de reprovação e evasão observados nas escolas. Do ponto de vista afetivo, tal processo corresponde a histórias de mediação marcadas por impactos afetivamente negativos, que acabam por produzir um movimento de “afastamento” radical entre o aluno e os conteúdos, movimento este cujos efeitos, frequentemente, generalizam-se para a escola como um todo.

Assim, uma das tarefas da pesquisa é descrever e analisar práticas pedagógicas, concretamente desenvolvidas em sala de aula, que favorecem, principalmente, o movimento de “aproximação” entre os alunos e os conteúdos escolares. Isso porque a mediação não se refere a ideias abstratas, mas a situações efetivamente vivenciadas em sala de aula, que podem ser acessadas pelo olhar do pesquisador, através, obviamente, de metodologias adequadas às características do fenômeno em questão.

*Ela ensina muito bem... tem um jeitinho...
é paciente com a gente, vem ao lado da gente,
fica ali quando a gente erra... Ela ajuda...*

SUJEITO DE PESQUISA/EJA

Finalmente, resta analisar as relações entre as ideias apresentadas com o trabalho pedagógico desenvolvido na alfabetização de jovens e adultos, eixo central dos textos aqui reunidos.

A área de EJA parece ser, por excelência, uma instância que exige um cuidado extremo no planejamento das condições concretas de ensino, no sentido de garantir um ambiente afetivamente favorável para os alunos, visando ao estabelecimento de vínculos de “aproximação” com os conteúdos e práticas desenvolvidos.

Tal cuidado deve-se, inicialmente, às características da população atendida nessas classes. Tanto os jovens quanto os adultos que frequentam as salas de alfabetização da EJA apresentam um aspecto comum: quase todos são marcados por uma história de fracasso e de exclusão vivenciada em uma escola convencional durante a infância. É comum o relato de alunos apontando que tal situação foi determinada por condições econômicas e sociais desfavoráveis: nos adultos é constante uma história de interrupção da vida escolar pela necessidade de a criança ajudar os pais na agricultura, situação que, geralmente, foi agravada pela grande distância entre a residência e a escola ou pela ausência de um sistema de transporte na época. Mas também é visível a discrepância existente entre a forma como a escola se organizava e o trabalho pedagógico desenvolvido, produzindo impactos afetivos negativos que acabaram gerando nos alunos um sentimento de incapacidade e baixa autoestima.

Por conta dessa realidade, o aluno da EJA, ao tentar reatar o vínculo interrompido, não pode encontrar um ambiente escolar que continue produzindo impactos afetivos negativos; ao contrário, o ambiente de sala de aula deve ser planejado de forma a garantir todas as condições previsíveis no sentido de que as experiências aí vivenciadas produzam impactos afetivos positivos, o que aumentará a chance de o aluno continuar o seu processo escolar. Deve-se lembrar que são altíssimos os índices de evasão nas salas da EJA, e um dos motivos, certamente, refere-se a essa inadequação apresentada. Assim, o fracasso do aluno na EJA significa uma história de dupla exclusão do sistema, que não foi capaz de recompor adequadamente a relação do aluno com as práticas e conteúdos escolares.

Dados acumulados de pesquisas, desenvolvidas em classes de EJA, junto a professores que desenvolvem um trabalho pedagógico

considerado de excelente qualidade por seus pares (Barella, 2007; Donadon, 2009; Barros, 2011), permitem identificar algumas características dessas práticas analisadas, não no sentido de propor um modelo pedagógico fechado, mas visando contribuir com o conhecimento na área. Tais estudos possibilitam a identificação do que se poderia propor como diretrizes relevantes para um processo de alfabetização de jovens e adultos, centrado na perspectiva do letramento e da afetividade:

a) a escolha dos objetivos e conteúdos de ensino é sempre uma decisão que reflete valores e crenças do educador ou dos educadores que a realizam. No caso da alfabetização de jovens adultos, tais valores envolvem as concepções de homem, de mundo e, com relação à sociedade em que se vive, as concepções relacionadas às práticas de cidadania, em especial, sobre o papel da leitura e da escrita em função do processo de inserção social do aluno. Grande parte dessa discussão já foi desenvolvida no item relacionado com o letramento, neste capítulo. Mas, devem-se realçar dois aspectos: é fundamental que esses objetivos atendam às necessidades enfrentadas pelos alunos nas suas relações sociais, pois, certamente, são essas as demandas que estão motivando os alunos a retomarem seus estudos. Geralmente, tais demandas relacionam-se às situações de trabalho ou a processos subjetivos de insatisfação com a condição de analfabetismo (não domínio do código).

Um segundo aspecto a ser discutido é que o trabalho pedagógico deve utilizar uma estratégia que possibilite, ao aluno da EJA, ampliar suas habilidades com as práticas de leitura e de escrita; tal processo deve permitir que tenha condições de usufruir melhor das possibilidades sociais e culturais que a escrita permite. Neste sentido, ao desenvolver um trabalho a partir das demandas iniciais apresentadas pelos alunos e de forma afetivamente positiva, criam-se as condições para que novas demandas sejam apresentadas pelos professores nas etapas posteriores do trabalho pedagógico. Assim, muitos jovens e adultos procuraram a EJA motivados, inicialmente, para realizar, com sucesso, o exame de habilitação para motorista, mas acabaram desco-

brindo a importância da leitura do jornal ou das obras da nossa literatura. Tal processo depende do planejamento por parte dos docentes envolvidos, ou seja, são processos socialmente construídos nas relações em sala de aula.

Desnecessário comentar a situação em que objetivos de ensino são assumidos de forma burocrática e conteúdos escolhidos apenas para cumprir um programa. Na EJA, a consequência geralmente é a desmotivação do aluno e a evasão prematura. Assim, reitera-se que, no caso das classes de alfabetização de jovens e adultos, objetivos e conteúdos sempre devem estar direcionados em função da sua relevância para a população atendida, sendo que os alunos podem ficar conscientes disto, através da discussão promovida pelos professores sobre a questão;

b) o início do processo pedagógico, especialmente em uma sala de alfabetização de jovens e adultos, só pode ocorrer a partir do conhecimento que os alunos apresentam sobre os conteúdos a serem desenvolvidos. Isso aumenta as possibilidades de sucesso do processo de aprendizagem do próprio aluno, com inegáveis implicações afetivas. Na prática, implica que o professor, sempre que iniciar novo tema, realize sondagens iniciais sobre o conhecimento que os alunos já apresentam sobre o assunto a ser abordado; isto, no entanto, não deve ser confundido com a realização de provas escritas. A partir desse patamar inicialmente identificado, delineiam-se os conteúdos a serem desenvolvidos, bem como a sequência a ser utilizada pelo professor.

Quando o professor decide sobre o início do processo de ensino sem esses cuidados, corre seriamente o risco de projetar o trabalho pedagógico a partir de um patamar inicial situado muito além do conhecimento atual do aluno; essa decisão cria uma situação em que aumentam as chances de ocorrência do insucesso logo no início do processo, deteriorando-se prematuramente as relações afetivas entre os alunos e os conteúdos em questão.

Tal diretriz também envolve a questão da sequência dos conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula. Cabe ao professor planejar a

sequência do trabalho, a partir do conhecimento que construir sobre seus alunos, além de respeitar o seu ritmo inicial de aprendizagem — aqui entendido como o tempo necessário para os alunos se apropriarem desse conhecimento. A experiência tem demonstrado que sempre que o professor, muitas vezes pressionado por um programa que “precisa ser cumprido naquele tempo previsto”, não respeitar o ritmo do aluno, é comum parte do grupo não conseguir acompanhar, gerando uma situação de desmotivação, com consequências afetivas indesejáveis. Pode-se dizer que, na situação da EJA, tal quadro tem um efeito desmotivador potencializado.

c) a escolha das atividades de ensino a serem utilizadas em uma sala de aula de jovens e adultos envolve decisões críticas em função dos possíveis efeitos e impactos imediatos que produzem nos alunos. Trata-se de decidir se o professor vai ministrar aula expositiva, propor trabalho em grupo, realizar uma leitura em sala, um exercício escrito, etc., com inegáveis implicações afetivas. Atividades bem escolhidas e adequadamente desenvolvidas aumentam as chances de sucesso no processo de aprendizagem do aluno e a consequente relação afetiva de “aproximação” entre o aluno e o respectivo conteúdo.

Há vários aspectos a serem aqui considerados. Inicialmente, é necessário verificar se a atividade proposta está adequada ao objetivo imediato e se as condições oferecidas são motivadoras para o aluno. Não se deve correr o risco de utilizar atividades consagradas na educação infantil, por exemplo, imaginando que seu efeito se generalize para a situação em questão. O aluno de EJA é um adulto que tem interesses e uma capacidade de análise de situações que não deve ser menosprezada pelo professor. Neste sentido, deve-se ressaltar, como já colocado neste capítulo, a importância da utilização do texto real no processo de alfabetização, da constante relação dialógica entre professor e alunos, das atividades epilinguísticas etc., como balizadores de uma escolha adequada das atividades de sala de aula.

Além disso, uma atividade de ensino pode ser bem escolhida, mas apresentar problemas de organização interna, como instruções impre-

cisas ou mesmo ausentes, intervenções inadequadas por parte do professor, material inadequado, falta de feedback ou correção inadequada do desempenho do aluno, etc. Quando tais problemas existem, aumentam as chances de a atividade tornar-se desmotivadora para o aluno, produzindo, às vezes, efeitos desastrosos nas relações afetivas entre o aluno e os conteúdos envolvidos.

Finalmente, é necessário lembrar que, nas atividades de ensino, concentra-se a maior carga afetiva da relação professor/aluno: olhares, posturas, conteúdos verbais, contatos, proximidade, tom de voz, formas de acolhimento, instruções e correções, etc. constituem aspectos da trama de relações interpessoais, com enorme poder de impacto afetivo no aluno, seja positivo, seja negativo — daí a importância dessas decisões.

d) a escolha dos procedimentos de avaliação, tradicionalmente realizados na escola, tem sido apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso do processo de ensino-aprendizagem. Isto porque a concepção tradicional de avaliação tem como objetivo, basicamente, o ranqueamento dos alunos, “identificando os melhores e os piores”, refletindo uma concepção de homem derivada da ideologia liberal, base do sistema capitalista, que pressupõe que as diferenças nas capacidades humanas são inatas, distribuídas gaussianamente entre os homens. Neste sentido, ensino e aprendizagem são entendidos como processos independentes: ensinar é tarefa do professor e aprender é obrigação do aluno — se esta não ocorre, certamente é por alguma razão intrínseca ao aluno. Em função disso, as situações concretas de avaliação, geralmente, ocorrem através de situações marcadamente estressantes, o que, a médio e a longo prazo, leva os alunos a um movimento de afastamento afetivo em relação a essas situações.

Obviamente, este modelo tradicional, mas ainda muito presente em nossas escolas, é absolutamente incompatível com o trabalho pedagógico desenvolvido com jovens e adultos. Utilizá-lo implicaria, por princípio, expor esses alunos a uma nova experiência de exclusão. A alternativa que se coloca aponta a perspectiva da avaliação

diagnóstica, proposta por Luckesi (1984): avaliar é um processo cujos resultados devem sempre ser utilizados em favor do aluno — se o professor ensina, mas o aluno apresenta dificuldades na avaliação, então as condições de ensino devem ser revistas. Com isso, resgata-se a inevitável relação que existe entre a mediação pedagógica e o desempenho demonstrado pelo aluno. Além disso, no caso da EJA, deve-se supor que um professor experiente continuamente está avaliando seus alunos, através da observação das suas produções; com isso, estará evitando, por exemplo, o uso de provas escritas, ou outras situações constrangedoras, que tantos problemas produzem na relação afetiva que se estabelece entre o aluno e os conteúdos escolares.

Considerações finais

*Na minha opinião, quem não sabe escrever é cego.
Hoje em dia, tudo na vida depende de ler e escrever.
Eu quero estudar, não quero parar.
Quem sabe uma faculdade....*

ALUNO DE PESQUISA/EJA

As questões analisadas neste capítulo não esgotam, certamente, os temas do letramento e da afetividade, mas apontam claramente algumas direções.

A primeira delas, sem dúvida, é que todas as condições de ensino, planejadas e desenvolvidas para as salas de jovens e adultos, devem ser radicais no sentido de visar, sempre, ao sucesso do processo de aprendizagem do aluno; isso implica uma série de cuidados — vários aqui sugeridos — uma vez que a população atendida apresenta características muito específicas. O sucesso desse processo exige o planejamento de práticas pedagógicas que produzam impactos afetivamente positivos, o que, ao longo do trabalho, rever-

ter-se-á no envolvimento positivamente afetivo do aluno com relação aos conteúdos e, conseqüentemente, com a própria escola. Além disso, tal processo certamente produzirá sensíveis mudanças na autoestima do aluno — os sentimentos de ser capaz de aprender e enfrentar novos desafios são derivados do sucesso no processo de aprendizagem.

Isso, obviamente, implica a presença de um professor mediador que também apresente algumas características especiais: que tenha conhecimento teórico básico sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a questão da alfabetização e do letramento, incluindo também o aspecto da afetividade como parte do seu trabalho, entre outros. Além disso, como professor, deve apresentar uma postura de constante disponibilidade em sala de aula, de tal modo que o aluno jovem e adulto saiba que será sempre bem acolhido em suas iniciativas e aproximações. Em síntese, um professor que assume uma postura pedagógica a favor do aluno, em todas as situações.

Nos textos seguintes, são apresentadas e analisadas práticas pedagógicas de três professoras que correspondem ao perfil antes definido. Não são profissionais que nasceram geneticamente programadas para serem professoras, mas professoras que se constituíram como referências a partir de opções e compromissos assumidos ao longo de suas vidas como educadoras, em que predominou constantemente um profundo respeito e confiança na capacidade de aprendizagem de seus alunos, jovens e adultos.

A leitura de suas práticas é animadora no sentido de demonstrar que é possível um processo de formação de professores direcionado para essas características, sem o que dificilmente será possível uma política pública eficiente na área da Educação de Jovens e Adultos. Neste sentido, este livro representa uma contribuição efetiva da teoria e da pesquisa psicológica para a referida política.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, A. R. S. A emoção e o professor: um estudo à luz da teoria de Henri Wallon. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 13, n. 2, p. 239-249, 1997.

_____. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

AMADO, J.; FREIRE, I.; CARVALHO, E.; ANDRÉ, M. J. O lugar da afetividade na relação pedagógica — contributos para a formação do professor. *Sísifo*, revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 75-86, 2009.

ARANTES, V. A.; AQUINO, J. G. (Orgs.). *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

BARELLA, L. M. De S. *Alfabetização de Jovens e Adultos na perspectiva do letramento*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

BARROS, F. R. *Alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecânica à sociolinguística*. Porto Alegre: Artmed, 1992.

DAMÁSIO, A. *Em busca de Espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; OLIVEIRA, M. K. (Orgs.). *Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98

DONADON, D. G. *Educação de Jovens e Adultos: a dimensão afetiva na mediação pedagógica*. Dissertação (Trabalho de Conclusão de Curso) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Capinas, Campinas, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FRANCO, A. F. O mito da autoestima na aprendizagem escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 2, p. 325-332, 2009.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da liberação — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1979.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Edart/São Paulo Livraria Editora, 1977.

HADDAD, S. A. Educação Continuada e as políticas públicas no Brasil. *REVEJ@*, revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 27-38, ago. 2007.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, L. R. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.

LEITE, S. A. S. *Alfabetização e fracasso escolar*. São Paulo: Edicon, 1988.

_____. (Org.). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Afetividade e o processo de constituição do leitor. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 29, n. 57, p. 38-50, nov. 2011.

LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

LOPES, H. V. Linguagem, língua e texto: a ação humana. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. *O Currículo e a compreensão da realidade*. São Paulo: CENP, Projeto Ipê, 1991. p. 19-30.

LUCKESI, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. *Tecnologia Educacional*, n. 61, p. 6-15, 1984.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia — Sociedade Brasileira de Psicologia*: v. 1, n. 3, p. 67-71, 1993.

OLIVEIRA, M. K. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y.; DANTAS, H.; _____ (Orgs.). *Piaget, Vygoysky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

PELANDRÉ, N. L. *Alfabetizar letrando: um desafio*. Trabalho apresentado no Congresso Brasileiro de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2001. Disponível em: <<http://www.led.br/projetossociais/cong>>. Acesso em: 2 fev. 2012.

PINHEIRO, M. M. *Emoção e afetividade no contexto da sala de aula: concepções de professores e direções para o ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

POPPOVIC, A. M. *Alfabetização: disfunções psiconeurológicas*. São Paulo: Vetor, 1968.

RIBEIRO, M. L. *A afetividade na relação educativa*. *Estudos de Psicologia*, v. 27, n. 3, p. 403-412, 2010.

_____.; JUTRAS, F. Representações sociais de professores sobre afetividade. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 1, p. 39-45, 2006.

RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Inaf 2001*. São Paulo: Global/Ação Educativa, 2003.

_____. As estatísticas da alfabetização. *REVEJ@*, revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 97-108, ago. 2007.

SIRINO, M. de F. *Uma nova faceta do fracasso escolar: as crianças que passam sem saber*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização no processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, p. 19-24, 1985.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SPINOSA. *Ética*. São Paulo: Autêntica, 2009.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TFOUNI, L. M. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

VASCONCELOS, M. S. Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 616-20, 2004.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. *De l'act à la pensée*. Paris: Flammarion, 1978.

_____. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.